

EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título:

Indagación: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS A PARTIR DE LAS POSICIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Alumna: Méd. Vet. Paula Graciela Blanco

Directora: Esp. Ana María Ungaro

Año: 2022

Índice del proyecto de indagación:

Resumen	3
Contextualización y fundamentación del tema y abordaje metodológico	5
Caracterización del problema objeto de la indagación	7
Objetivos de la indagación	12
Antecedentes, indagaciones y aportes conceptuales	12
Pensando la evaluación, concepciones y miradas	14
La evaluación y el currículum	19
Modelos teóricos e instrumentos de evaluación	20
Caracterización del tipo de estudio y diseño metodológico	23
Análisis de documentos	24
Análisis de entrevistas	29
Reflexiones finales	52
Bibliografía	56
Anexos	59

Resumen

En ocasiones, las prácticas educativas en la universidad podrían ser caracterizadas como un mecanismo replicador y reproductor de desigualdades sociales. La pobreza y la desigual distribución de recursos pueden llegar a condicionar el recorrido académico, favoreciendo situaciones como la reprobación, abandono de materias y rezago, acompañado del fenómeno de la deserción. En efecto, se perfila un conjunto de obstáculos que lesionan el desempeño y pueden desencadenar abandono. Entre las prácticas académicas mencionadas, la evaluación sería una de las instancias que podría reflejar lo planteado de un modo más evidente.

Por otro lado, la forma en la que se concibe la construcción del conocimiento académico en las ciencias naturales, puede contribuir a obstaculizar el aprendizaje por parte de los estudiantes. Desde una tradición empirista, la enseñanza del conocimiento entendido como una verdad única, objetiva y medible, puede ir en detrimento del aprendizaje, principalmente en los primeros años, donde los alumnos empiezan a conocer un conjunto de elementos culturales novedosos. Esto podría dificultar que los alumnos vivencien la experiencia universitaria como una instancia de la formación profesional que trascienda el campo disciplinar.

Tradicionalmente, la evaluación en la Facultad de Veterinarias de la UNLP se puede caracterizar desde un modelo centrado en la acreditación de conocimientos manera individual, que tiene por objetivo corroborar la transmisión de los contenidos conceptuales dictados. Estas prácticas de cotejo podrían verse reflejadas en las propuestas de evaluaciones parciales y exámenes finales de las asignaturas.

La tradición mimética hace foco en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra a través de un proceso esencialmente imitativo y acrítico. En cuanto a la perspectiva epistemológica, el eje es el contenido de la transacción que puede ser información fáctica o también destrezas físicas y psicomotrices específicas que deben ejecutarse. El conocimiento es identificable previamente y presentado al estudiante como verdad incuestionable.

Así el contenido es algo externo a los sujetos y está disponible para ser transmitido y puede ser juzgado como exacto o inexacto, correcto o incorrecto, siendo esto la base de la evaluación.

En este trabajo, me interesa abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Desde un estudio exploratorio, me propongo indagar los posicionamientos que frente a la evaluación adoptan los actores involucrados en la enseñanza, en el aprendizaje y sus prácticas, a través entrevistas, encuestas, instrumentos y documentos.

El abordaje metodológico de este trabajo es una investigación exploratoria, que se basa en un estudio de datos cualitativos a partir de los que se procurará analizar las concepciones que los informantes claves tiene respecto de la problemática de la evaluación en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Se abordará un conjunto de asignaturas conformado por materias de los distintos Departamentos y años de la carrera de Medicina Veterinaria.

Palabras clave: Evaluación, Aprendizaje, Concepción, Tradición pedagógica

Contextualización y fundamentación del tema y abordaje metodológico

En la Facultad de Ciencias Veterinarias se comenzó a implementar desde 2015 un nuevo plan de estudios. En el marco de los procesos de modificación implementados a lo largo de los últimos 10 años, vale destacar que la Facultad ha transitado por varios procesos de modificación curricular. En esta última propuesta, podemos ver que las asignaturas de la carrera de Medicina Veterinaria se organizan en un ciclo generalista, integrado por 54 cursos obligatorios que totalizan 3600 horas, y un curso orientado en función del perfil profesional, integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las prácticas preprofesionales de 300 horas. La carga horaria del primer ciclo asigna 190 horas al ciclo de formación general, 1340 horas al ciclo básico y 2070 horas al ciclo superior. Este último está dividido en tres núcleos: Salud animal con el 50% de las horas, Producción animal con el 25,6% y Medicina Veterinaria Preventiva, Salud Pública y Bromatología con el 24,6%. La totalidad de la carrera se reparte en 12 cuatrimestre, es decir, 6 años totales de carrera.

La enseñanza en la Facultad está organizada en núcleos de contenido y se caracteriza por asignaturas más relacionadas a las ciencias básicas en los primeros años y cursos con contenidos vinculados a la práctica profesional en la segunda mitad de la carrera. A su vez, y en función de los diferentes perfiles profesionales, las materias de los últimos años dan cuenta de líneas disciplinares relacionadas a la producción, a la clínica o a la salud pública.

Todos los cursos de la carrera utilizan para la acreditación una o más estrategias que se llevan adelante con diferentes metodologías. Todas ellas presentan un sistema de promoción, que consiste en evaluaciones parciales que permiten eximirse de la instancia final. Aquellos estudiantes que no promocionan, deben acreditar la asignatura por medio de una evaluación final integradora (EFI). En particular, las prácticas de evaluación se caracterizan por conllevar una calificación de tipo numérica. La mayor parte de los exámenes se realizan de forma individual, aunque existen asignaturas donde la evaluación se efectúa de manera colectiva, es decir, se evalúa a dos o más alumnos juntos. Asimismo,

existen materias que evalúan de manera oral, otras de manera escritas y otras combinan ambas modalidades.

Las asignaturas se distribuyen entre seis Departamentos: de Ciencias Básicas, de Epizootiología y Salud Pública, de Producción Animal, de Microbiología, de Pre-clínicas y de Clínicas. Las clases en la mayor parte de las asignaturas se encuentran organizadas en actividades presenciales obligatorias (APO). Los temas se abordan a lo largo de varias clases en las cuales se trabajan principalmente núcleos conceptuales determinados para cada curso. En las materias, las clases se organizan con una clara división entre la teoría y la práctica, diferenciando momentos áulicos distintos.

A la hora de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, algunos autores han postulado que éstas, como otras prácticas sociales, pueden convertirse en mecanismos de reproducción social (Duru Bellat, 2002). Es decir, que se repiten mecánicamente sin ponerse en cuestión por parte de quienes las llevan a cabo. Como consecuencia, podría entenderse que las prácticas no son cuestionadas y se conciben como algo dado y universal. Lo mismo ocurre con la evaluación de los aprendizajes, que en el caso particular de las disciplinas relacionadas a las ciencias naturales, se asume a veces como la única manera de corroborar de manera objetiva, que el aprendizaje tuvo lugar (Vain, 2016, p. 20-27). La problemática atada a este posicionamiento pedagógico ha sido debatida en reuniones de cátedras, y ha surgido además a partir de conversaciones informales entre docentes de nuestra Facultad, así como también de intercambios con los estudiantes.

La organización de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes se refleja en las prácticas en el aula y entraña un conjunto de factores que las atraviesan y condicionan. Son reflejo de tradiciones y posiciones pedagógicas, del contexto social, histórico y cultural en el que se realizan y dan paso a relaciones de poder que se establecen entre los sujetos involucrados. En el caso particular de este trabajo, la intención es indagar sobre los modos de concebir y concretar las prácticas de evaluación. Para ello, se recabará información de al menos 2

asignaturas por año de la carrera, procurando muestrear materias de todos los Departamentos y años de la carrera.

Caracterización del problema objeto de la indagación

La enseñanza en la Facultad de Ciencias Veterinarias de La Plata, como gran parte de las disciplinas que se encuentran bajo la órbita de las ciencias exactas y naturales, mayoritariamente se apoya en una tradición pedagógica caracterizada por la racionalidad empirista, según las definiciones de Salinas (1997, p. 21-59). En este modelo pedagógico el conocimiento es entendido y presentado como una verdad única y objetiva, que reviste carácter universal. Desde esta mirada el conocimiento puede corroborarse al contrastarse empíricamente como también medirse (Salinas, 1997, p. 21-59). Una de las expresiones de este modelo en el campo de la enseñanza es la evaluación entendida como sinónimo de medición y calificación.

Siguiendo las reflexiones plasmadas en la TFI (trabajo final integrador) de Broglia (2011, p. 33-37), quien reafirma que nuestra Facultad, al igual que otras, se caracteriza por presentar algunos elementos propios de esta tradición empirista y positivista, postula también un debate en torno a la disociación entre actividades teóricas y prácticas, en conjunto con una aparente supremacía de las ciencias básicas por sobre las aplicadas, plasmada en una mayor asignación de horas de clase al trabajo teórico (Broglia, 2011, p. 33-37).

También, tomando los aportes de Celman, podemos decir en relación a la teoría y la práctica que en ocasiones ambas se asumen como escindidas una de otra y esa concepción se va imprimiendo principalmente en las materias básicas (Celman de Romero, 1994, p. 56-62). En el modelo empírico-analítico que caracteriza a las ciencias exactas y naturales, esta relación entre la teoría y la práctica se vuelve dispar en favor de la primera, en tanto que la práctica queda limitada a ser la mera aplicación de la teoría (Salinas, 1997, p. 21-59).

La tradición pedagógica institucional impacta en el proyecto curricular que se propone llevar a cabo y en las prácticas que finalmente se concretan puertas adentro de las aulas. El recorte que se realiza respecto de lo que se va a enseñar, las condiciones para propiciar el aprendizaje y la evaluación llevan una impronta del modelo en el cual la institución se posiciona (Araujo, 2016, p. 3-10). Desde la racionalidad empirista, la evaluación parece construirse como un instrumento de medición, de carácter objetivo, que permite corroborar si los saberes planificados desde el proyecto de enseñanza se plasman en aprendizajes concretos, en un andamiaje que pareciera asegurar a priori la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Anijovich y González, 2011, p. 39-54).

Sin embargo, la evaluación configurada de esta manera tiene un carácter técnico e instrumental que le confiere un uso más bien administrativo (Pierella, 2016, p. 11-19). De esta forma, es concebida como una práctica que se limita a indicar si las metas u objetivos planificados en la enseñanza se alcanzaron o no, y se espera de ella que consagre el éxito o fracaso de la propuesta educativa.

La concepción de la evaluación repercute sobre los modos de aprender, principalmente en los primeros años, donde los alumnos empiezan a conocer un conjunto de elementos culturales novedosos tanto de la institución como del campo disciplinar, que incluyen el manejo del tiempo, un nuevo lenguaje y nuevas formas de relacionarse con otros (Casco, 2007; Carlino, 2015, p. 207-229). En este contexto, tanto al poco tiempo de su ingreso o incluso luego de varios años en la universidad, muchos estudiantes podrían ver alterados las trayectorias en sus estudios universitarios en caso de no adaptarse a estos cambios culturales. Es ahí donde la educación universitaria pareciera convertirse en un mecanismo reproductor de desigualdades sociales, en tanto que aquellos estudiantes con menos recursos pueden experimentar mayores dificultades para aprender e introducirse en esa cultura universitaria (Tenti Fanfani, 2021, p.110-133).

Hasta hoy, en múltiples áreas de la educación superior, la complejidad se atomiza desarrollando evaluaciones que pretenden dar cuenta de la calidad educativa como concepto general, examinando particularmente lo que un alumno en determinado momento ha aprendido de todo lo que se cree haberle enseñado. En

este sentido, cada estudiante se evalúa de manera individual y descontextualizada. Siguiendo las reflexiones de Carli (2012), no es correcto evaluar con el supuesto de la existencia de homogeneidad donde existen diferencias notorias entre los estudiantes (Carli, 2012). En las universidades públicas de Argentina, asisten estudiantes diversos y heterogéneos que hacen a la particularidad y riqueza de la institución. Reconocer estas subjetividades ha permitido desplegar estrategias que incluyan a la universidad a jóvenes que son la primera generación de universitarios de sus familias. Esto ha permitido aportar a la concreción del derecho a la educación en la universidad a través de políticas públicas de inclusión y a convertir a esta institución en el vehículo de acceso a una movilidad social ascendente.

En una Facultad que persiga este objetivo de mejorar la realidad de muchos estudiantes, la evaluación podría ser una herramienta que aporte datos sobre una parte de la propuesta educativa, siendo esta información de valor institucional y pedagógico para abonar las decisiones curriculares, áulicas y orientar la capacitación y las prácticas docentes (Marengo, 2011). En este sentido, la evaluación ideal debe promover la circulación del conocimiento, respetar y captar el pluralismo valorativo y los diferentes intereses puestos en juego, sin reconocer ningún derecho especial del evaluador sobre el evaluado. A esta concepción se contrapone la mirada eficientista, burocratizante y centralizadora. Esta mirada pretende aplicar la evaluación concebida como una herramienta administrativa y de control, fortaleciendo un poder centralizado en la figura del profesor, quien acapara la determinación y la interpretación de lo que puede ser considerado como valioso y aceptable. Esta última mirada es la que ha primado en la educación en muchas universidades nacionales (Álvarez, 1996, p. 3-17). El ejercicio de poder que provee el uso de la evaluación como una herramienta de control y selección podría reflejarse en el hecho de que, en la mayoría de las cátedras o cursos, las evaluaciones son diseñadas por un mínimo número de docentes y nunca con la participación de los estudiantes (Anijovich y González, 2011, p. 39-54).

A esto abreva que, en muchas ocasiones, el proceso de enseñanza no aborda la totalidad de saberes que serán luego evaluados, fenómeno de frecuente ocurrencia sobre todo en instancias de evaluación final de algunas asignaturas. En esas instancias, el estudiante debe aproximarse en soledad a determinados contenidos y solo en la instancia de evaluación sabrá si esa aproximación fue adecuada o no. Las carreras de tradición positivista se han caracterizado por este tipo de desarticulación entre el proceso de enseñanza y de evaluación (Anijovich y González, 2011, p. 39-54). Esto puede deberse principalmente a que se otorga un peso preponderante al contenido conceptual, que habitualmente excede el tiempo curricular otorgado para su abordaje.

En este contexto, los estudiantes que logran atravesar los primeros años desarrollan estrategias que no solo les permiten apropiarse de conocimientos disciplinares, sino también de lógicas institucionales que les posibilitan superar exitosamente los momentos de evaluación y acreditación para avanzar en la carrera. Aparece así lo que algunos autores denominan el 'oficio del estudiante', entendiéndolo como un conjunto de estrategias y prácticas que les permiten sortear la instancia del examen (Vain, 2016, p. 20-27). Estos modos de enseñar y aprender inciden en los estudiantes, propiciando determinados modos de apropiación y acreditación de los conocimientos. Este escenario problemático, es reconocido por algunos círculos docentes, algunos especialistas de las ciencias de la educación y en menor medida por los estudiantes, a pesar de ser los principales afectados por estas prácticas, que por momentos parecerían resultar expulsivas.

La tradición positivista en la enseñanza universitaria y en la Facultad, conforma una trama de larga data. Esto abreva a la hipótesis de que las prácticas de enseñanza y en particular de evaluación propias de esta comunidad académica quizás no se hayan modificado significativamente con los cambios curriculares.

En este marco, sería interesante conocer cómo los docentes y los alumnos de esta casa de estudios perciben a la evaluación educativa y acreditación de los aprendizajes y sus concepciones, mirando particularmente cómo caracterizan sus prácticas y sus posicionamientos pedagógicos.

La posibilidad de profundizar sobre este tema permitirá reflexionar sobre las decisiones pedagógicas tomadas como también aportar fundamentos en relación a pensar los procesos de formación que se promueven al interior de la institución. Es necesario este primer paso de reconocer a la problemática de la evaluación educativa y acreditación de los aprendizajes para poder visibilizar las concepciones y articularlas con las tradiciones pedagógicas, muchas veces de caja negra, para contribuir al desocultamiento, reconociendo que este es un primer paso para el desarrollo de prácticas docentes fundadas y reflexivas.

Preguntas e interrogantes de indagación

A partir de lo planteado, surgen algunos interrogantes que se presentan a continuación:

Sobre las concepciones:

¿Qué concepciones de evaluación y acreditación circulan entre los docentes y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias? ¿Qué relación y diferencias se perciben entre ambos? ¿En qué tradiciones pedagógicas están inscritas estas concepciones? ¿De qué manera son referenciadas por los docentes y estudiantes?

Sobre las prácticas:

¿Cómo son las prácticas de evaluación y acreditación en las distintas materias? ¿De qué manera son justificadas y qué objetivo persiguen? ¿Qué condicionantes de esas prácticas logran identificar los docentes? ¿Se evalúan otros aspectos además de los contenidos enseñados? ¿Se evalúan contenidos conceptuales no abordados en instancias áulicas? ¿Ese proceso de evaluación es coherente con lo que se planifica enseñar y con lo que se pretende que los alumnos aprendan?

Sobre los sujetos:

¿Quién/es establecen los criterios de evaluación en las cátedras? ¿De qué manera los docentes participan y se involucran en la evaluación? ¿Cómo vivencian los estudiantes la instancia de evaluación? ¿Existe algún mecanismo que recupere el aporte de los estudiantes en relación a esta práctica?

Objetivos de indagación

General:

- Indagar sobre las concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa que tiene los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Medicina Veterinaria.

Específicos:

- I. Analizar los documentos institucionales y propuestas de enseñanza que documentan las prácticas de relevancia en la evaluación.
- II. Indagar instrumentos de evaluación utilizados para la enseñanza en las asignaturas seleccionadas.
- III. Relevar y analizar las concepciones de los docentes y estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria en relación a la evaluación.

Indagaciones y antecedentes

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, no se registran antecedentes de trabajos que hayan indagado sobre las concepciones y prácticas sobre la evaluación educativa que circulan entre docentes y estudiantes. Existen, sin embargo, algunos trabajos integradores finales (TIF) de la Especialidad en Docencia Universitaria, que caracterizan el contexto y la problemática planteada en el presente trabajo. Es el caso de un trabajo de indagación que aborda el problema de la deserción estudiantil en los primeros años de la carrera de Medicina Veterinaria y que realiza un análisis sobre un cambio de plan de estudios implementado en 2013 (Yamul, 2015).

A este antecedente se suma una propuesta de innovación para la creación de un Servicio de Dermatología en el Hospital Escuela de esta Facultad, que atiende a cuestiones vinculadas a las tradiciones pedagógicas de la institución, en particular al posicionamiento epistemológico que disocia la teoría de la práctica (Broglia, 2011). A pesar de que abordan de forma muy general el tema de la evaluación educativa dentro de la Facultad, ninguno de estos trabajos realiza un tratamiento específico de las prácticas evaluativas ni de las concepciones que sobre ellas tiene esta comunidad educativa.

En otro TIF realizado por una docente de la cátedra de semiología de nuestra Facultad, se encara una propuesta de intervención consistente en una herramienta para evaluar los aprendizajes basada en la perspectiva del aprendizaje por competencias (Cánepa, 2013). Este trabajo se centra en las cuestiones concernientes a la metodología de evaluación y desmenuza las características de las herramientas y dispositivos que conforman la innovación propuesta. Es interesante destacar que la propuesta se fundamenta en observar en dicha cátedra un predominio de la evaluación conceptual por encima de la evaluación de habilidades, por ello la nueva modalidad de intervención trata de priorizar la evaluación del 'saber hacer'. En conjunción con lo anterior, se reafirma la existencia de un predominio de la teoría por sobre las prácticas en la configuración tradicional de la enseñanza, lo que ha motivado justamente una evaluación tradicionalmente focalizada en lo conceptual. Sin embargo, no se abordan en profundidad las concepciones que subyacen a esta práctica educativa ni sus condicionantes, tanto en la cátedra destinada a la intervención como en el resto de la Facultad.

Además de estos trabajos, existe un reporte de la cátedra de histología, que ha abordado la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes a través de observar la sensación de ansiedad frente a la instancia de examen (Flamini y col., 2012). En esta aproximación, se constató que los estudiantes reconocen haber experimentado, en distinto grado, determinados factores comportamentales que se asocian a la ansiedad ante el examen, que van desde lo emocional a lo somático. Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de que la

instancia de evaluación en nuestra Facultad puede ser percibida por los alumnos como un factor de amenaza más que como una instancia que sumaría positivamente a su formación profesional.

Pensando la evaluación, concepciones y miradas

El debate sobre la evaluación de los aprendizajes ha sido y sigue siendo materia de múltiples e inconclusas discusiones. Los antecedentes teóricos que abordan la temática dan cuenta de las múltiples aristas que atraviesan la cuestión. A la hora de efectuar una aproximación al tema, este trabajo intentó dar cuenta de algunas perspectivas planteadas en los antecedentes teóricos.

En primer lugar, es importante recuperar la teoría de las racionalidades enunciada por Giroux y retomada luego por Salinas (1997, p. 21-59). Según esta concepción, los actores involucrados en la enseñanza despliegan un tipo de racionalidad que otorga una impronta a sus prácticas. Es así como encontramos una racionalidad empirista, en la cual el conocimiento es entendido y presentado como una verdad única y objetiva, que reviste carácter universal y que puede medirse y corroborarse al contrastarse empíricamente. La evaluación entonces consistiría en la medición en el estudiante de ese saber que el docente, que ostenta la potestad de ese conocimiento, logró transmitirle. Por otra parte, se encuentra la racionalidad definida como de tipo hermenéutica, en la cual el saber se entiende más como producto de una construcción interpretativa y dialéctica lograda a través del intercambio lingüístico. En tercer lugar, este autor define una racionalidad de tipo crítico, en la cual la enseñanza en términos más generales se concibe como un espacio de lucha y de apropiación de atributos empoderadores que permitan modificar la realidad. Este posicionamiento pedagógico apela a despertar en los alumnos debates y reacciones que trascienden el aprendizaje de los conceptos específicos de la clase. Si bien este paradigma teórico de racionalidades comparte algunos elementos con perspectivas teóricas que se desarrollan más abajo,

permite una aproximación inicial al tipo de pensamiento que puede circular entre los actores involucrados en las prácticas de la evaluación.

Indagamos también en el presente proyecto, los posicionamientos que los actores involucrados en la evaluación adquieren sobre los usos de esta práctica. Siguiendo con los lineamientos de Pierella (2016, p. 11-19), podemos identificar dos claras aplicaciones que se le otorgan al examen en la universidad. Por un lado, una función pedagógica de retroalimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por otro, una función administrativa, que llevada a una expresión en extremo pragmática, puede adquirir un rol selectivo (Pierella, 2016, p. 11-19). La primera forma de uso es la que posibilita la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, debido a que la información que la evaluación aporta orienta la revisión de las prácticas docentes e invita a docentes a introducir cambios en dichas prácticas. Por el contrario, cuando los resultados de la evaluación se destinan exclusivamente a cumplir una función administrativa como corolario de las acciones de enseñanza programadas, desde un uso burocrático, los estudiantes podrían percibir a la evaluación como una instancia que amenaza a su trayectoria formativa y no como una herramienta que propicie el aprendizaje.

Desde la perspectiva de Vain (2016, p. 20-27), la problemática de la evaluación de los aprendizajes posee un carácter multifactorial, en tanto que otras prácticas educativas, tradiciones pedagógicas, factores sociales, políticos y culturales impactan en ella. Este autor señala que el efecto de estos condicionantes sobre la construcción de las prácticas educativas no es explícito y no siempre se identifica, lo que da lugar a una naturalización de la evaluación en la que ésta pareciera inherente a cualquier proceso de enseñanza y no una construcción situada. Desde esta mirada, se subraya, además, que en ésta como en otras prácticas educativas, se ponen en juego relaciones de poder entre estudiantes y docentes. Esto conlleva a postular que las decisiones que involucran al proceso educativo, en tanto involucran a grupos de actores con representaciones simbólicas e intereses a veces diferentes o incluso opuestos, están atravesadas por cuestiones de índole ética y política.

Investigaciones llevadas adelante por Pierella, indagando testimonios de estudiantes sobre sus experiencias con la evaluación universitaria, dan cuenta de la existencia de instancias en las que ellos reconocen haber sufrido faltas de respeto por parte de los docentes (Pierella, 2016, p. 11-19). Abonando a esta perspectiva de tensión y poder, podemos mencionar que la confidencialidad que en ocasiones rodea a las decisiones que se toman en torno a la evaluación obstaculiza el uso formativo de la evaluación (Pierella, 2016, p. 11-19). Parte de los parámetros que los docentes deciden utilizar para examinar a sus alumnos adquieren un carácter tácito, que atenta contra las posibilidades de los estudiantes de responder como se espera que lo hagan. En sintonía con esto aparece la exclusión de participación estudiantil en la elección de los criterios que se utilizarán a la hora de formular la evaluación y de los aspectos que serán evaluados. Adicionalmente, como se mencionara antes, ciertos usos de la evaluación hacen que los estudiantes la sientan una amenaza.

Tomando algunos aportes de Foucault (1976, p. 175-198), resulta interesante recuperar su postulado sobre el examen en las prácticas de la educación, quien lo entiende como una herramienta de control con un fin más bien punitivo hacia aquellos individuos que no se adaptan a una propuesta de enseñanza (Foucault, 1976, p. 175-198). En esta línea, este autor subraya que el examen es la herramienta que visibiliza las desiguales relaciones de poder y de saber, y que es justamente esa visibilidad la que permite diferenciar a los individuos examinados, para luego corregirlos y encauzarlos, o finalmente excluirlos. En este escenario, los actores entienden la práctica de la evaluación como despojada de cualquier componente de subjetividad. Por otro lado, algunos aportes de Vain permiten enriquecer el planteo, proponiendo considerar los sentidos y representaciones que son válidos para la comunidad educativa y las instituciones en ese momento dado (Vain, 2016, p. 20-27). Como se mencionara antes, este autor postula que las representaciones simbólicas y arbitrarias de esa comunidad desde las cuales se concibe a la evaluación no pueden tomarse como aspectos objetivos y universales, pero que en ocasiones permanecen velados a los ojos de los involucrados.

De la mano de Vain, aparece la concepción tecnológica del proceso educativo y de la evaluación como engranaje fundamental en él. Vain postula que determinados condicionantes sociales e históricos, principalmente ligados al desarrollo industrial de la modernidad, depositaron sobre las instituciones educativas la función de formar una gran cantidad de recursos humanos aptos para desempeñarse en los procesos de producción. Y que esta impronta persiste hasta nuestros días. En este contexto, la universidad se posiciona como reproductora de características sociales de los sujetos que forma, pero no solo en términos técnicos para garantizar el desempeño laboral, sino también en términos ideológicos (Vain, 2016, p. 20-27). Y en consonancia con la producción industrial de bienes en serie, se espera que los sujetos formados por las instituciones educativas también sean formados en serie, siguiendo un proceso sustancialmente reproductivo. Esto contribuye al imaginario de un estudiantado homogéneo y de graduados con equivalentes niveles de formación, habilitados para desempeñarse profesionalmente de igual manera en cualquier contexto. Teñida de una mirada ligada al positivismo, esta perspectiva tecnocrática promete que las prácticas educativas podrán ser planificadas en términos de objetivos a cumplir y que la medición del grado de alcance de estos permitirá establecer criterios de eficiencia, calidad y productividad, conceptos fundamentalmente asociados al sistema productivo capitalista. El sustento de esta perspectiva asienta en la necesidad de medir los aprendizajes para asegurar que las metas se alcanzan, y es allí donde la evaluación se afianza en su función selectiva: asegurar la permanencia en el sistema de los que han hecho un mérito mensurable.

Continuando la reflexión sobre los aportes teóricos para pensar la evaluación, Araujo acerca algunos aspectos referidos a dos tradiciones de enseñanza bien reconocidas y diferentes: la tradición mimética y la transformadora (2016, p. 3-10). En cada una de estas tradiciones, es importante destacar su relación con el proyecto de enseñanza que se pretende llevar adelante y el aprendizaje que se supone que este proyecto va a habilitar, y de cuya concreción dará cuenta la evaluación. Para caracterizar a ambas, Araujo (2016, p. 3-10) se refiere a la

tradición mimética como una mirada desde la cual el conocimiento es generalmente fáctico o metodológico y es entregado al alumno por el docente que ya lo tiene. No es descubierto ni construido por el estudiante, que representa un rol más bien pasivo en la transacción. Una vez efectuado el intercambio, la evaluación consistiría en medir el grado de fidelidad con que ese saber se transmitió. El estudiante queda entonces en una posición de inferioridad con respecto al docente porque no tiene el saber ni sabe cómo se transmite, lo que abreva a la relación desigual de poder entre estos actores.

Por el contrario, la tradición transformadora se propone originar un cambio en la subjetividad del estudiante en términos que van más allá de los conocimientos. Para ello se ponen en juego diferentes recursos de enseñanza que se alejan de técnicas, metodologías o dispositivos fácilmente reproducibles o recreables, porque solo funcionan en determinados contextos en los que toma protagonismo la formación en valores. En este caso, se mitiga la superioridad docente en materia de saberes y métodos de enseñanza. De la mano con esta concepción, pueden citarse algunos enunciados de Diker (2004, p. 223-230), que propone entender la enseñanza como una donación. Este autor le asigna al docente un rol de facilitador, que debe darle al estudiante los elementos para que resignifique ese conocimiento en forma personal y considera al aprendizaje así alcanzado como emancipador.

En la tradición mimética, la evaluación adquiere un carácter de objetividad y como se menciona más arriba, consiste en medir el objeto de intercambio: el conocimiento. Mientras que la tradición transformadora se focaliza además en el propósito de esa enseñanza y en el contexto en el cual las prácticas de llevan a cabo. Se evalúa no solo el saber como un producto sino sobre todo el proceso y se da lugar incluso a la evaluación de aprendizajes que no estaban previamente proyectados (Araujo, 2016, p. 3-10). Finalmente, la autora identifica el aprendizaje logrado a partir de ambos tipos de enseñanza y de evaluación. En este sentido, se refiere a aprendizaje estratégico o superficial en la tradición mimética y aprendizaje profundo para la tradición transformadora. El primero de ellos aparece íntimamente ligado al 'oficio del estudiante', en tanto se trata de un aprendizaje

que busca como meta superar la instancia de evaluación, relegando el valor que ese aprendizaje pueda tener en una formación más lograda del futuro profesional. En consonancia con lo expuesto, recuperamos también los planteos teóricos de tres perspectivas desde las cuales se reflexiona en torno a las concepciones sobre la calidad educativa, que contribuyen a pensar la problemática de interés de este TIF.

Otros aportes de interés son los que nos acerca Filmus (1995, p. 11-21), quien suma a la problemática permitiendo incorporar perspectivas como democratizadora, tecnocrática y mercantilista (Filmus, 1995, p. 11-21). Cada una de ellas adopta un objetivo político educativo bien definido. Sin embargo, este posicionamiento no siempre resulta evidente a los ojos de la comunidad, y en ocasiones ni siquiera lo es para los actores que lo sostienen. En este sentido, las miradas tecnocráticas y mercantilistas suelen caracterizarse por la negación de las causas políticas, económicas y sociales que impactan en la educación. Esta perspectiva teórica nos permite aproximarnos a definir posicionamientos que pueden reconocerse a la hora de identificar los condicionantes de las prácticas educativas, dentro de las cuales podemos incluir a la evaluación. Es decir, que según desde qué perspectiva se posicionan los actores, dichos condicionantes serán identificados o invisibilizados. Por ejemplo, las perspectivas tecnocráticas y mercantilistas podrían invisibilizar los condicionantes sociales y políticos de las prácticas educativas, o las relaciones de poder que subyacen a ellas.

La evaluación y el currículum

La concepción positivista del campo disciplinar correspondiente a las ciencias exactas y naturales se refleja en el diseño curricular y las prácticas de enseñanza, incluyendo la evaluación de los aprendizajes. Tomando lo aportes teóricos de Alicia de Alba (1995, p. 57-118), quien analiza críticamente los planteos de las perspectivas positivistas, acerca reflexiones sobre esta concepción y plantea que el currículum no suele concebirse como espacio de lucha y negociación, sino

como metas técnicas y burocráticas, podremos caracterizar determinados aspectos de nuestro contexto educativo (de Alba, 1995, p. 57-118). Desde esta perspectiva, la planificación de la enseñanza suele colocarse en manos de expertos en áreas específicas, en busca de asegurar una presunta objetividad y pericia técnica en la propuesta. En consonancia, la toma de decisiones vinculadas a cada uno de estos elementos no parece involucrar a otros actores sociales no relacionados de manera directa al campo disciplinar, que pueden ser considerados relevantes para la configuración de esos elementos. Un ejemplo concreto de ellos es el caso de los estudiantes de la carrera. De esta forma, el diseño del proceso de enseñanza queda centrado en un conjunto de docentes expertos, y esto le resta carácter participativo y plural.

El diseño curricular en instituciones caracterizadas por estas tradiciones epistémicas se concibe con el mismo carácter normativo que la evaluación. Los actores involucrados en ese diseño deben ser aquellos que acrediten mayor cantidad de conocimientos técnicos en el campo específico. No se reconoce la participación de otros sujetos de determinación curricular no vinculados de manera directa y explícita a ese campo (de Alba, 1995, p. 57-118). La planificación curricular resultante se presenta como una verdad única, universal y absoluta, una normativa de obligado cumplimiento, puesto que garantiza el alcance de los objetivos pedagógicos propuestos, que pretenden asegurar la calidad educativa (Salinas Fernández, 1994, p. 135-160). Es precisamente su carácter universal lo que asegura la eficiencia de su funcionamiento: cualquier cuerpo docente capacitado debe estar en condiciones de aplicarla y obtener los mismos resultados.

Con todo, el diseño curricular en manos expertas sería, desde una perspectiva tecnocrática, el principal garante de la calidad educativa. En primer lugar, porque contiene los saberes válidos y verdaderos que, a juzgar por los entendidos de una comunidad educativa, se deben enseñar y aprender. En segundo lugar, porque funciona como un cuerpo normativo absoluto que, llevado a cabo con rigurosa fidelidad, asegura eficiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede medirse a través de la evaluación.

Modelos teóricos e instrumentos de evaluación

Sumando a los planteos teóricos anteriores, resulta interesante profundizar algunas cuestiones sobre la evaluación y los instrumentos, en este apartado se abordan distintos modelos de evaluación educativa. En todos los casos, las propuestas evaluativas implican una obtención de información, por distintos procedimientos y para distintas finalidades. A grandes rasgos, los modelos pueden dividirse entre aquellos que se centran en un enfoque cuantitativo, los que realizan un enfoque cualitativo y un tercer enfoque denominado de transición (Arias Lara, 2019, p. 307-322). Dentro de los primeros, podemos mencionar el análisis de sistemas, el modelo de medición, el modelo de evaluación por objetivos y el modelo de análisis para la toma de decisiones. Con algunas diferencias, los tres primeros modelos se sustentan en una perspectiva tecnocrática que concibe a la enseñanza como un proceso de tipo técnico y le asigna a la evaluación un rol instrumental, objetivo y replicable para establecer relaciones causa–efecto entre programas, comportamientos docentes y resultados. En algunos de ellos, aparecen elementos importantes de destacar, como la concepción de la evaluación como una fuente de información útil para juzgar alternativas de decisión. Esta noción se acompaña del concepto de evaluación de los procesos, que considera los defectos imprevistos del desarrollo de la evaluación y los utiliza para reorientar la práctica educativa (Sacristán, 2009, p. 1-13). Por su carácter epistémico positivista y objetivista, estos modelos presentan numerosas dificultades, como omitir el análisis de los posicionamientos y subjetividades que pueden resultar indicadores simbólicos de procesos internos y de aprendizajes complejos. Sacristán sostiene que el enfoque cuantitativo omite el carácter jerárquico del sistema educativo y su naturaleza burocrática, de tal forma que la información proporcionada por la evaluación podría utilizarse con poca ética por quienes detentan el poder (Sacristán, 2009, p. 1-13).

Por otra parte, el enfoque cualitativo incluye varios modelos, como la crítica artística, el modelo iluminativo, el respondiente y el democrático, entre otros. De la mano de estos modelos aparecen concepciones que entienden la evaluación como una práctica de mayor complejidad, cuya caracterización no se resuelve a través de una medición y comparación con un programa. En estas aproximaciones teóricas se esgrimen definiciones de la evaluación como un escenario de negociación, con significados y cualidades en estado permanente de cambio. Se contempla el carácter interpretativo de las prácticas educativas, asignándole relevancia al intercambio entre los protagonistas y a la impronta valorativa que cada uno de ellos le asigne a esa práctica en función de su percepción subjetiva. Asimismo, el enfoque cualitativo se concentra en la descripción del escenario de la práctica en tanto la define como práctica situada, es decir, una práctica impregnada por las características del momento y lugar específico en el que ocurre, del contexto material, psicológico y social en el cual docentes y alumnos trabajan. Y el análisis se centra en la descripción del proceso más que en la de la evaluación como producto, destinándose esa evaluación de procesos a la toma de decisiones que permitan modificar la práctica sobre el curso de acción. De esta forma, las perspectivas cualitativas permiten efectuar un análisis más amplio y complejo de la evaluación, considerando que no existe una única realidad a partir de la cual pueda extraerse directamente una verdad objetiva. Existen numerosas perspectivas, puntos de vista, discrepancias y conflictos que el evaluador debe considerar, indagar y contrastar desde una posición de observador. A modo de corolario, dentro del enfoque cualitativo podemos recuperar aspectos del modelo democratizador, que sostiene que hay que sumergirse en el curso real y vivo de las prácticas de la evaluación y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquellos que las viven. Se promueve el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activando el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real de ese programa desde las diferentes interpretaciones de los participantes. De esta forma, su propósito central es facilitar y promover el cambio mediante la transformación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los participantes en el programa educativo.

Las finalidades de la evaluación educativa fueron ampliándose para quedarse no sólo con la medición del rendimiento del alumno, sino con planteamientos como los análisis de procesos, evaluación para la toma de decisiones en el aula, evaluación de las organizaciones educativas, evaluación del clima educativo, etc.

La evaluación debe aportar elementos que permitan tomar decisiones, siempre sobre la base de determinados criterios. Sacristán plantea que no hay necesidad de escoger un método determinado sobre la base de una posición paradigmática tradicional ya que existen razones para poder emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación evaluadora de la forma más eficaz posible (Sacristán, 2009, p. 1-13).

Caracterización del tipo de estudio y diseño metodológico

Tipo de estudio: Indagación exploratorio

Método de obtención de datos primarios (VER ANEXOS):

- Caracterización y análisis de los instrumentos
- Entrevistas a docentes de diferentes cátedras
- Entrevistas a alumnos de diferentes años

La perspectiva metodológica se basó en un estudio de datos cualitativos principalmente, puesto que la información buscó dar respuesta a la pregunta sobre la concepción que los sujetos tenían sobre la evaluación educativa. Se procedió al análisis de documentos, donde se incluyó la recolección de programas y evaluaciones escritas. Las mismas permitieron visualizar algunos supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos sobre la evaluación en general.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes (Valles, 1997). Se llevaron a cabo entrevistas a profesores titulares, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares diplomados (uno por asignatura) en un número

tal hasta detectar recurrencia, buscando guardar una proporción igual de varones y mujeres relevados. Además, se entrevistaron alumnas regulares de diferentes años de la carrera. Para establecer la relación entre la enseñanza y la evaluación también fue necesario recopilar información atinente a la forma en la que se dictan las clases y a la forma en la cual se pretenden evaluar los aprendizajes. Dentro de los datos recabados se identificaron posiciones coincidentes con las ya descritas en la literatura que serán caracterizadas más adelante. Finalmente, la triangulación de los documentos junto con las entrevistas, permitió contrastar las interpretaciones y discursos de los docentes y alumnos con lo que se programaba y documentaba sobre la evaluación.

A continuación, se presenta el análisis de los instrumentos de indagación recabados.

Análisis de documentos

Se relevaron diferentes tipos de documentos inherentes a las prácticas de la evaluación en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los mismos permitieron visualizar algunos supuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y administrativos sobre la evaluación en general y brindaron información sobre el proyecto curricular en que se enmarca la evaluación.

a- Planes de estudio de la carrera

Se relevaron 2 planes de estudio disponibles en la página web de la Facultad. Uno, el 506/12, puesto en vigencia en el año 2012 (Resol. 110/09). Y el segundo, el 406/14, puesto en vigencia en 2014 (Resol. 2004/14) y en funcionamiento en la actualidad.

Ambos presentan un conjunto de asignaturas distribuidas a lo largo de 5 años y medio de duración para el Plan 506/12 y 6 años de duración para el Plan 406/14. La sucesión lineal de las asignaturas se distribuye de la misma forma en ambos planes a lo largo de los años.

Las diferencias que pueden destacarse es la cantidad de horas asignadas a las distintas materias, observándose una menor cantidad de horas dedicadas a las básicas y mayor cantidad de horas dedicadas a las clínicas en el primero, mientras que esa relación se invierte en el segundo.

El sistema de correlaciones con respecto a las asignaturas de cada año de la carrera se mantiene en ambos planes.

Específicamente, con respecto a la evaluación y acreditación de los aprendizajes, los planes enuncian que la totalidad de los cursos de la carrera pueden ser aprobados en forma directa por promoción sin examen final o mediante una EFl. Los mecanismos de acreditación y promoción de los diferentes espacios curriculares se hallan regulados por normativas internas:

- Reglamento para desarrollo de los cursos (Exp. 600-581299/03-3)

- Reglamento de prácticas pre-profesionales (Exp: 600-003054/07-1)

Con respecto a las prácticas de la enseñanza, ambos planes regulan el desarrollo de los cursos a través del mismo Reglamento (Exp. 600-581299/03-3), que sufrió modificaciones en 2017.

b- Reglamento para el desarrollo de los cursos:

La Facultad cuenta con un reglamento para el desarrollo de los cursos que normativiza las prácticas docentes, ya sea para el desarrollo de las clases como para la evaluación parcial o final. En él se aclara que la carrera consta de cursos obligatorios y electivos formados por un conjunto de Actividades Presenciales Obligatorias (APO). En su Artículo 1, la norma define:

“Las APO podrán ser desarrolladas a través de las siguientes modalidades: clases magistrales, clases teórico-prácticas, trabajos de laboratorio, talleres, ateneos, seminarios, estudio de casos, viajes de campo, visitas a establecimientos e institutos de investigación, trabajos de hospital, visitas a industrias y toda otra actividad que a juicio del profesor coordinador pueda ser considerada necesaria para el mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.”

De esta manera, el reglamento formula una propuesta abierta para el diseño de las APOs, de forma que cada asignatura puede desarrollar sus prácticas de enseñanza con una o varias de todas las modalidades propuestas.

Con respecto a las evaluaciones, la normativa en su Artículo 9 señala:

“El proceso enseñanza aprendizaje de cada APO podrá ser evaluado mediante exámenes parciales, actividades individuales u otro sistema que a propuesta del responsable del curso deberá ser evaluado por cada Departamento quien lo girará para su análisis y aprobación al CD.

La evaluación podrá ser oral, escrita y/o a través de otras estrategias que le permitan al alumno acreditar las competencias, conocimientos y habilidades que ha desarrollado. La calificación de las evaluaciones se hará por el sistema de puntaje de 0 a 10 (cero a diez) puntos, aprobándose con 4 (cuatro) puntos.

Los exámenes parciales tendrán tres instancias o fechas de evaluación, mediando entre ellas un lapso mínimo de 72 horas hábiles desde la publicación de los resultados. El estudiante tendrá la posibilidad de asistir a cada una de ellas, sea como instancia de recuperación o para mejorar la calificación. Se considerará válida la última nota obtenida.”

Del presente reglamento se evidencia un marco regulatorio que organiza la implementación de las evaluaciones en términos de número, cronograma, calificación numérica, entre otros aspectos. En lo que respecta al proceso de acreditación de aprendizajes específicamente, la norma solo subraya que, cualquiera sea la modalidad implementada, el/la alumno/a deberá acreditar las competencias, conocimientos y habilidades que ha desarrollado. De manera que el aprendizaje de los conceptos constituiría solo uno de los tres aspectos susceptibles de evaluar.

Con respecto a la realización individual o grupal de las evaluaciones parciales, el reglamento no se expide de forma concreta, y solo menciona las “actividades individuales” como otro instrumento de evaluación equivalente al parcial.

En cuanto a la EFI, el Reglamento enuncia:

“Los contenidos de la EFI son aquellos desarrollados en el transcurso de las APO dictadas durante el ciclo lectivo. Los temas incluidos en el programa analítico del

curso que por causas ajenas a la planificación no hayan sido abordados en las APO no podrán ser evaluados.

Debido a que la EFI es un examen integrador de contenidos, deberá ser diagramada utilizando un sistema de evaluación coherente con el empleado para evaluar APO y/o Parciales.”

De aquí se desprende que los temas evaluados en instancias de EFI deben ser los vistos en la cursada. Al igual que con los parciales, no hay expresa referencia a la necesidad u obligación de que se trate de instancias de evaluación de tipo individual.

Surge del análisis de este Reglamento un aspecto interesante en cuanto al planteo de que la diagramación o implementación de la EFI debe guardar coherencia con los instrumentos de evaluación utilizados en las instancias de parcial, es decir, que la modalidad y los objetivos perseguidos por ambas instancias de evaluación deben ser similares.

c- Programas y planificaciones curriculares:

En el siguiente apartado se presenta el análisis efectuado a distintos tipos de documentos correspondientes a los programas, las planificaciones curriculares y las propuestas o instrumentos de evaluación utilizados por cada una de las asignaturas.

En los programas de las materias nos encontramos con un detalle de la ubicación de la asignatura en el plan de estudio, su duración en horas, los temas incluidos y organizados en unidades y la bibliografía recomendada.

Con respecto a las planificaciones curriculares de cada asignatura, y siguiendo lo establecido en el Reglamento de desarrollo de los cursos en su Artículo 8, se describe en ellas la metodología a implementar para la enseñanza y el sistema de evaluación del curso. Pudieron relevarse las planificaciones facilitadas por algunos de los docentes entrevistados, donde se encontraron coincidencias entre las descripciones ofrecidas en las entrevistas sobre el dictado y organización de las

clases y también sobre la metodología de evaluación propuesta por cada curso. Estas caracterizaciones se desarrollan más abajo en el análisis de las entrevistas.

d- Propuestas e instrumentos de evaluación:

A los docentes entrevistados, se les solicitaron modelos de evaluaciones parciales, todas ellas para desarrollar en forma escrita. Los documentos facilitados por los docentes entrevistados dan cuenta de un predominio del sistema de evaluación con preguntas de tipo opción múltiple (o multiple choice) en los exámenes parciales. Este tipo de exámenes generalmente se organiza en torno a 20 a 50 preguntas según el caso, con preguntas de opción múltiple, verdadero o falso y/o con preguntas a completar con uno a tres términos o conceptos.

En menor medida se registran propuestas evaluativas escritas del tipo parcial a desarrollar, en las que a partir de preguntas concretas o a partir de objetos de estudio (preparados histológicos o anatómicos, animales, etc.) se invita a los estudiantes a caracterizar, ordenar y redactar una descripción y análisis del objeto de estudio en cuestión.

El análisis de estos documentos permite observar un predominio de la evaluación de conceptos, en tanto solo se completan frases o ideas muy puntuales:

“Marque verdadero (V) o falso (F) según corresponda”

“Marque con una X las opciones correctas”

Queda así relegada la posibilidad de evaluar la capacidad de los alumnos de articular de manera más compleja esos conceptos o incluso de mostrar otro tipo de habilidades o aptitudes no tan directamente vinculadas al contenido conceptual. Estos posicionamientos se encuentran más próximos a los modelos cuantitativos de evaluación que se centran en la corroboración de los objetivos del programa. Únicamente en un curso optativo implementado a partir del último plan de estudio, se registra un instrumento de evaluación completamente diferente a los anteriores. Este instrumento consiste en una consigna brindada a los estudiantes al momento

de iniciarse el curso y cuyo desarrollo y resolución se van efectuando con el transcurso de la materia, para finalizar con el armado de una propuesta de intervención en materia de política sanitaria. Esta propuesta se asemeja más al concepto de evaluación de procesos, propia de los modelos de evaluación con enfoque cualitativo, en tanto que su resolución va teniendo lugar durante el recorrido del estudiante por la propuesta de enseñanza y se propone dar cuenta del desempeño a largo del recorrido, más allá del resultado final que es la intervención en salud pública en sí misma.

No se registraron documentos sobre evaluaciones finales, en tanto todos los docentes entrevistados refieren una evaluación final principalmente de tipo oral.

Análisis de entrevistas

Se realizaron en total 10 entrevistas a docentes de distintas asignaturas correspondientes todos los años de la carrera, a saber: dos de primer año, dos de segundo año, uno de tercer año, tres de cuarto año, uno de quinto año y uno de sexto año. Se recabaron experiencias de profesores titulares, adjuntos y jefes de trabajos prácticos, un docente por cada asignatura relevada. De cada uno de ellos se registró, además del cargo, los años de antigüedad en docencia universitaria, encontrándose un rango de antigüedad de 6 a 43 años de antigüedad dentro de la Facultad, con un promedio de 23,4 años. Con respecto a la formación docente de posgrado, todos los entrevistados acreditaban haber realizado cursos, diplomaturas y/o carreras de posgrado vinculadas a la docencia universitaria. Se entrevistaron igual cantidad de mujeres y hombres.

Con respecto a los estudiantes, se entrevistaron 4 mujeres que al momento de la entrevista se encontraban cursando el último año de la carrera. Las entrevistadas llevaban una trayectoria de 11,6 años promedio como alumnas regulares desde su ingreso a la Facultad, con un promedio académico que iba de 4 a 8 puntos sobre 10, aproximadamente. A excepción de una de las entrevistadas, el resto registraba más de un aplazo.

En cada una de las entrevistas se formularon preguntas directas y orientadoras, que giraron en torno a los siguientes ejes:

- a- Organización de la enseñanza áulica
- b- Evaluación del aprendizaje
- c- Condicionantes de las prácticas educativas y evaluación deseada
- d- Diseño de la evaluación
- e- Tradición pedagógica y relaciones de poder
- f- Perspectivas y posicionamientos pedagógicos
- g- Percepción de la experiencia de evaluación
- h- Diseño curricular

A partir de estos ejes temáticos se fueron registrando los posicionamientos de cada docente y estudiante respecto de los distintos aspectos seleccionados en el marco teórico.

a- Organización de la enseñanza áulica

La totalidad de los entrevistados refiere determinadas características comunes a la forma en cómo se organizan las clases. En todos los casos, las prácticas de la enseñanza constan de una instancia de abordaje a los contenidos teóricos en la parte inicial de la clase, que se caracteriza por los entrevistados como netamente expositiva. La exposición de los contenidos conceptuales se lleva a cabo por uno o más docentes y los estudiantes se encargan de escuchar. Luego de la exposición teórica, los cursos relevados desarrollan una actividad práctica que generalmente consiste en la resolución de problemas, análisis de preparados, evaluación de casos, entre otros. Pero la instancia práctica en todas las entrevistas fue referida por los docentes como de menor duración que la teórica:

“El abordaje teórico es netamente conceptual. Las horas de cursada son muchas horas de teoría. Faltan más horas de práctica”.

El tiempo dedicado a la clase teórica de tipo expositiva es siempre mayor que el dedicado a la parte práctica. Esto va en línea con lo descrito por Celman de Romero (1994), que afirma que las disciplinas científicas biológicas asignan una relevancia mayor a la teoría que a la práctica. A esto se suma que el tipo de actividad teórica se caracteriza por un docente presentando la información a un auditorio de estudiantes que debe registrarla y comprenderla a partir de escucharla, pero ese estudiantado no va descubriendo esos conocimientos teóricos ni mucho menos construyéndolos por sí mismo. En función de lo recabado, los docentes refieren a la práctica como una instancia en la que se fijan o terminan de comprender los conceptos teóricos, pero no como una instancia de descubrimiento o construcción de la teoría. Estas prácticas, además de evidenciar la supremacía teórica ya identificada por Broglia (2011), muestran otro supuesto pedagógico que no reconoce la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, sino que propone una transmisión de los saberes hacia estos últimos, que solo deben encargarse de recibirlos, utilizarlos como herramientas para resolver problemas y fijarlos, tomando este último término un sentido asociado a la memorización de ese corpus teórico.

Este predominio expositivo de las actividades áulicas es también referido por los estudiantes entrevistados, que coinciden en que la mayor parte de las asignaturas diagrama sus clases con un predominio de la teoría por sobre la práctica. Incluso refieren que durante los primeros años de la carrera esta proporción se acentúa más en favor de la teoría, y que recién a partir de tercer año comienza a aparecer una paridad entre las horas atribuidas a una u otra actividad áulica. También coinciden en que a partir de tercer año empiezan a incorporarse actividades netamente prácticas, más relacionadas al saber hacer y a la resolución de problemas específicamente vinculados a la actividad profesional:

“La amplia mayoría (de las clases) es netamente expositiva. Algunas se arman en formato taller para fomentar la participación (...). Las actividades prácticas son pocas para mi gusto. Yo llegué

a sexto año y sólo había visto un perro en tercer año. En el penúltimo año tuve varios viajes, pero hubiera preferido más. Y los viajes fueron para mirar hacer a otros”.

Desde la perspectiva de los estudiantes, esta tradición pedagógica de asignar más horas a la teoría ha funcionado como una fuente de desaliento y desilusión respecto del recorrido universitario.

"En tercer año me dieron ganas de dejar la carrera, porque en materias donde esperaba más práctica no la hubo, no cubrieron las expectativas. En nuestra carrera la práctica nos forma un montón, no tanto la teoría. Cobra un sentido si lo ves”.

Esto refleja el impacto que las tradiciones pedagógicas tienen sobre las trayectorias académicas y sobre la deserción. No solo por la mayor asignación de horas a clases expositivas, sino además porque las actividades prácticas no intentan enseñar el saber hacer, sino que apelan nuevamente a la tradición mimética referida por Araujo (2016), asumiendo que para que los estudiantes aprendan a hacer, es suficiente con ver hacer a otros. Por su parte, las alumnas destacan la capacidad formadora del hacer algo por ellas mismas:

“El práctico me resulta más fácil porque le veo la aplicación a lo que estudio. Si no lo ves, cuesta fijar. Pero si es algo práctico y lo hago, me queda grabado eternamente”.

Algunos docentes reconocen que este predominio de la teoría y el inicio de la instancia áulica con clases puramente expositivas no tiene una recepción óptima o positiva entre los estudiantes o que incluso va en detrimento de la integración de conocimientos:

“Ahora encuentro unos baches de conocimiento que antes no veía. Saben (los estudiantes) acomodar bases nitrogenadas del ADN, pero no saben dónde está el bazo y para qué sirve. El foco está puesto en el detalle, en cosas poco prácticas. Mucho contenido teórico y poco práctico, y no saben articularlo. Les cuesta integrar lo chiquito para armar un todo”.

En consonancia con este testimonio, otra docente resalta:

“No están acostumbrados (los alumnos) a pensar y a investigar y se ponen temerosos (...) Se abatan o abruman por la sobreinformación, que los hace perder la vista del todo. Preocupémonos (los docentes) más por la parte integradora que por la información, que la pueden obtener en cualquier lado”.

Atentos a estas problemáticas, algunos docentes han diseñado distintas estrategias para contrarrestar este fenómeno e incentivar a los alumnos. Por ejemplo, algunas asignaturas inician la clase teórica con la lectura conjunta de un artículo periodístico actual, que aborde la temática de la clase y funcione como disparador. Otros estructuran la clase de manera de poder invertir el orden de la parte teórica y la parte práctica.

"Si un docente quiere cambiar el orden porque (los alumnos) son apáticos, puede. Hacen la práctica primero, los hace pasar al frente, etc. La clase es versátil."

Por otra parte, las asignaturas de los primeros años que trabajan con contenidos teóricos con un alto grado de abstracción, recurren a presentarlos asociados a casos clínicos con enfermedades concretas que se presentan en la práctica profesional. De esa forma, el paso por los conceptos abstractos finaliza en "el animal armado" como eslabón indispensable para comprender, por ejemplo, un

proceso fisiopatológico. Así, uno de los docentes explica cómo logra que ese contenido básico sea presentado a la luz de lo que será un futuro médico veterinario, adaptándose al perfil del graduado y no permitiendo que el concepto tenga una jerarquía superior que por sí sola justifique su dictado:

“La interpretación necesita pasar por el paso conceptual abstracto, pero hay que conectarlo con la fisiología para armarlo al animal. La materia debe orientarse a profesionales veterinarios.”

Otros recursos que se mencionan en las entrevistas para facilitar el aprendizaje de contenidos abstractos consisten en presentar preguntas por medios no habituales, como redes sociales, además de por la plataforma, a manera de "trivias" que le den un aspecto más lúdico a la aproximación conceptual.

b- Evaluación del aprendizaje

Parciales

La mayoría de los cursos relevados realiza 2 evaluaciones parciales y una minoría realiza 1 o 3 parciales. A excepción de un curso, todos los demás diseñan evaluaciones parciales escritas, algunas con preguntas a desarrollar y otras con preguntas de opción múltiple, verdadero o falso y a completar. Esta última metodología es la predominante a lo largo de la carrera. Las estudiantes destacan:

“El ‘a desarrollar’ está bastante perdido en los parciales de la carrera”.

Dos de los cursos combinan la parte escrita con la evaluación oral. Un curso desarrolla una evaluación exclusivamente oral con descripción y análisis de preparados. En concordancia con el reglamento de APOs, la mayoría de los cursos se aprueba obteniendo una calificación numérica de 4 o más en las

instancias parciales y accede a promocionar la materia promediando más de 7 puntos en todos los parciales que se tomen. Sin embargo, se encontraron casos en los que para acceder a la promoción la nota de los parciales se promedia con otras calificaciones obtenidas en otras instancias de evaluación, como escritas y breves clase a clase, comúnmente denominadas “parcialitos”. En uno de los cursos se presenta la particularidad de que, para poder rendir la evaluación parcial, los estudiantes deben haber aprobado antes el 75% de esos parcialitos. En otro curso, para promocionar se promedia con el parcial una actividad práctica específica; y en un tercer curso, además de promediar 7 puntos en los parciales, deben presentar un coloquio sobre un tema en particular, elegido por el estudiante.

Aquellos docentes en cuyas asignaturas el examen parcial incluye resolución de ejercicios o una parte oral, refieren que estas actividades son desarrolladas también en el transcurso de las clases. De esta forma, en estos casos parecería existir una coherencia entre las habilidades que van desarrollando los estudiantes durante la cursada y lo que se evalúa, pero son ejemplos infrecuentes.

Todas las asignaturas relevadas realizan una evaluación parcial de tipo individual. Además, todos los alumnos entrevistados mencionan no haber transitado por una instancia de evaluación grupal en ninguna de las asignaturas que cursaron.

Finales

Los finales se toman en forma oral en casi todas las asignaturas relevadas, con algunas particularidades según el curso. Específicamente, 3 cursos se encargan de sumar a la instancia oral, la evaluación de preparados, de animales vivos o la realización de un breve ejercicio escrito. Todos los exámenes finales evalúan individualmente a los alumnos. Con respecto a los contenidos incluidos, casi todas las asignaturas se limitan a evaluar aquellos temas abordados a lo largo del curso:

“Los contenidos de las APOs son los del final. Es reglamentario”.

Solo uno de los cursos incluye temas que los estudiantes pueden no haber visto a lo largo del curso, debido a la aleatoriedad de condiciones que presenten los pacientes utilizados para esa EFI. Sin embargo, en esos casos, no se profundiza en evaluar el caso particular en detalle, sino que se evalúa la forma de aproximarse al caso problema en busca de una solución. Por otra parte, en otra asignatura, ocurre que algunos contenidos se han incorporado de una cohorte a la otra y puede que, al rendir un final, un estudiante se encuentre con un contenido que no vio en el año que le tocó cursar.

c- Condicionantes de las prácticas educativas y evaluación deseada

A la hora de indagar sobre aquellos factores que los docentes entrevistados identificaban como condicionantes de sus prácticas educativas, aparecieron respuestas diversas. Las asignaturas de los primeros años coinciden en mencionar que el principal condicionante es la proporción docente - alumno. Debido a la gran cantidad de estudiantes por comisión, cada docente trabaja con grupos numerosos y ve disminuida su posibilidad de interactuar de forma más personalizada con aquellos estudiantes que puedan necesitarlo. Además, refieren que el hecho de que haya comisiones numerosas redundante en una menor participación por parte de los estudiantes, en tanto encuentran intimidatorio realizar intervenciones o comentarios frente a un gran número de pares.

“La clase mejora cuando son menos alumnos, es más fluida y hay más intercambio. Preguntan más. Si son muchos, eso los intimida”.

Con respecto a los parciales que diseñan, en su mayoría multiple choice, los docentes de los primeros años refieren que no es la metodología de evaluación que elegirían:

“En el oral se dan unas charlas muy lindas (...) Es para mí la mejor forma de evaluar, pero no puedo porque en el parcial son mil alumnos”.

El elevado número de alumnos aparece también como condicionante en cursos de los últimos años. Algunos de los docentes preferirían instancias de evaluación parcial con animales o pacientes, pero lo ven improbable por el elevado número de alumnos, igualmente menor en comparación con los primeros años.

“El oral con práctica para mí es la forma más productiva, la más sana para el alumno. Te permite detectar situaciones personales del alumno.”

Independientemente de los parciales, la mayoría de los docentes de los últimos años desearían tener comisiones más pequeñas y por ende un trato más personal con los estudiantes, que a su vez se vuelven más participativos al cursar en grupos más pequeños.

Otro elemento que aparece con frecuencia en las entrevistas como condicionante de las prácticas de enseñanza y evaluación es la brecha generacional con los estudiantes. Los docentes más jóvenes, generalmente bajo el cargo de auxiliar o JTP, con menos de 15 años de antigüedad en docencia, visualizan una relación más cercana a los estudiantes por la proximidad generacional. En este sentido, ellos y ellas perciben que la confianza de los estudiantes facilita el diálogo entre las partes y, por ende, el proceso de aprendizaje se ve más aceitado.

“Soy joven, los alumnos tienen casi la misma edad que yo y eso al principio me ponía nerviosa. Pero por otro lado también sentía un nexo entre mi sensación y lo que le podía estar pasando al alumno, de alguna forma empatizábamos”.

La brecha generacional con respecto a los docentes de mayor antigüedad es percibida por algunos de ellos como un condicionante negativo de las prácticas docentes:

“Estudian apurados para aprobar. Es una cuestión generacional, pasa por el uso del teléfono: nadie busca información y todo lo quieren ya y fácil. Nadie les exige y a ellos no les importa.”

En este mismo sentido, otro testimonio docente sostiene:

“Generacionalmente hay cosas que me chocan más (...) No podés venir a cursar en corpiño tejido, no te podés poner lo que quieras”.

Retomando conceptos de Casco (2007) y Tenti Fanfani (2021), uno de los grandes desafíos de la educación universitaria es el aprendizaje por parte de los estudiantes, de los elementos culturales propios de la vida universitaria, referentes al uso del tiempo, del lenguaje y a la valoración del conocimiento, entre otros. En este sentido, algunos docentes reconocen la falta de incorporación de estos factores por parte de los estudiantes como un condicionante negativo de las prácticas educativas:

“Tienen muchas limitantes en la comprensión de textos y en el manejo de la oralidad (...) Tienen grandes dificultades en el trato con la gente: o son muy coloquiales o muy antipáticos. Les falta sentir social. Incluso entre ellos, son despectivos con el que no sabe.”

Si bien estas dificultades son identificadas por muchos de los docentes entrevistados, son pocos los que se animan a ensayar teorías sociales para explicar el fenómeno:

“Pasa por lo educacional (...) Cada vez tenemos menos estudiantes de Provincia de Buenos Aires y más del conurbano. Las personas del interior tienen un nivel de educación diferente con el par. Son más respetuosos con el par. Hemos perdido los estudiantes del centro de la Provincia y eso te cambia la población (de estudiantes).”

Aparecen aquí algunos elementos ya mencionados respecto de las dificultades de adopción de la cultura universitaria por parte de los estudiantes con menos recursos que estén culturalmente más alejados de los significados y códigos de la educación universitaria. Ciertamente, algunos de los estudiantes que en ocasiones constituyen la primera generación de universitarios de su núcleo familiar, suelen provenir del conurbano bonaerense (Eguía, 2004, p. 79-92). Por otro lado, los estudiantes oriundos del interior de la Provincia cuentan con un nivel socioeconómico que les permite vivir lejos de sus hogares mientras estudian una carrera. Es justamente el nivel socioeconómico del estudiantado un condicionante que ha sido objeto de múltiples estudios en materia pedagógica (Tenti Fanfani, 2021). Sin embargo, la incorporación creciente de estudiantes de bajos recursos a la vida universitaria pareciera resultar un problema a los ojos de algunos docentes, que dificulta u obstaculiza las prácticas educativas; una carga para los docentes que “pierden” los estudiantes de clase media alta, quedándose con una mayor proporción de estudiantes de clase media baja o baja. Pareciera que estos posicionamientos no identifican este escenario como un desafío positivo para la labor docente, un estímulo para acompañar el recorrido y la inclusión de estos estudiantes en la vida universitaria en aras de garantizar la igualdad de oportunidades para quienes estudian en la universidad pública. De esta forma, se evidencia la falta de la perspectiva democratizadora de la educación superior pública y gratuita descrita por Filmus (1995), que la propone como una herramienta que facilite el alcance de la movilidad social ascendente.

Otro condicionante identificado que aparece en pocos casos es la escasa disponibilidad de recursos materiales y humanos para optimizar las prácticas docentes y de evaluación, como el número de microscopios o de docentes auxiliares.

Por otra parte, de los docentes entrevistados, unos pocos refieren que las obligaciones académicas de los cargos de mayor dedicación les quitan horas de dedicación a la docencia, a la cual preferirían dedicarse con mayor intensidad.

d- Diseño y usos de la evaluación

Al consultar a los docentes sobre la intervención en el diseño de las evaluaciones de su asignatura, la mayor parte de ellos cuenta que son los profesores los que intervienen en la diagramación de los exámenes. Otros casos, suman a los jefes de trabajos prácticos en el diseño de las propuestas:

“Se empezó a hacer más horizontal cuando se jubiló el titular anterior, antes sólo las hacía él con un par de profesores más”.

Algunos testimonios mencionan la dificultad para consensuar los criterios de evaluación entre todos los docentes de un curso, sobre todo en aquellas asignaturas donde varios docentes llevan a cabo la evaluación por separado.

Respecto de las posibilidades de generar consensos al interior de la cátedra con respecto a la metodología y contenidos de evaluación, una de las profesoras entrevistadas, que actualmente toma parciales tipo multiple choice, reflexiona su experiencia al intentar implementar preguntas a desarrollar:

“Arrancamos con preguntas abiertas, pero era difícil consensuar con todos los criterios de evaluación”.

Con respecto a la participación de los estudiantes en el diseño de las evaluaciones, todas las materias relevadas coinciden en afirmar que no convocan

a los alumnos para esa instancia. Todas las estudiantes consultadas sostienen que algunas de las materias a lo largo de la carrera se caracterizaron por presentarles las preguntas y los criterios de evaluación antes de la fecha de realización, principalmente de los parciales. Esto da cuenta de una perspectiva que contempla al estudiante como un actor con posibilidad de participar en la propuesta de evaluación antes de que ésta se lleve a cabo.

En relación a los usos de la evaluación, aparecen en las entrevistas dos miradas distintas, tanto en docentes como en estudiantes. La mayor parte de los docentes consultados cuenta que luego de las evaluaciones, la cátedra organiza una reunión con sus docentes para analizar los resultados de esas prácticas. En estas actividades se prioriza el análisis de los resultados en términos cuantitativos y se reflexiona sobre las prácticas llevadas a cabo:

“Después del examen hacemos reuniones de cátedra y ahí vemos si hay algún tema que falla. Y se discute cómo mejorarlo”.

Aparecen también posiciones en las que se visualiza a la evaluación como una valiosa posibilidad de evaluar el desempeño docente y las prácticas de enseñanza. De esta forma, se corre el foco en el desempeño del alumno en el examen, sino que se pone atención a cuánto logró el docente en su tarea de ayudar a aprender:

“Si un alumno no avanza, la falla es nuestra. Estamos fracasando nosotros. Es nuestra responsabilidad”.

En otros casos, los docentes entrevistados reconocen un uso más bien administrativo de la evaluación.

“Yo armo las preguntas y se las paso a los profes para que le den el OK. A veces ni las leen”.

Aparece aquí una mirada de la evaluación como herramienta netamente administrativa: se utiliza para cumplir con determinadas metas curriculares sin reparar demasiado en sus sentidos. Como ejemplo de este posicionamiento, es una entrevista docente se afirma:

“Se pasan las notas y listo. La reflexión a lo sumo se da a nivel individual de cada docente”.

Estas dos miradas son coincidentes con las formas de uso de la evaluación caracterizadas en el marco teórico: por un lado, un uso que posibilita la revisión de las prácticas docentes e invita a docentes y estudiantes a introducir cambios en dichas prácticas. Y un uso meramente administrativo, que no abreva a una mejora del proceso de enseñar y de aprender. En esta segunda función, los estudiantes podrían percibir a la evaluación más como una amenaza a su trayectoria formativa que como una herramienta que propicie el aprendizaje.

La percepción de las alumnas entrevistadas también gira en torno a estas dos miradas que aparecen en los docentes. Por un lado, algunas suponen un uso de la evaluación meramente instrumental o administrativo, para algunas de las asignaturas:

“Hay algunas materias que siento que lo corrigen, lo guardan en un cajón y al año siguiente vuelven a hacer exactamente lo mismo que hicieron el año anterior”.

Aparece aquí la percepción de la evaluación, y con ella del proceso de enseñanza en general, como un proceso meramente mimético y de reproducción social, tal lo enunciado por Duru Bellat (2002).

Pero, por otro lado, entre las estudiantes se reconoce también que algunas de las cátedras muestran indicios que un uso más reflexivo respecto de la evaluación como práctica educativa, por ejemplo, efectuando encuestas al final de la cursada

en las que se indaga sobre las prácticas en general, no siempre desagregando preguntas sobre la evaluación específicamente.

e- Tradición pedagógica y relaciones de poder

Como práctica social, la práctica docente expresa conflictos y contradicciones. Tal como lo enuncia Foucault (1976), el proceso mismo de la enseñanza se configura como una relación de poder, en tanto el docente es el poseedor del conocimiento y eso lo coloca en una posición de superioridad frente al estudiante, que es quien carece de ese saber. Esta asimetría además se conjuga con determinadas tensiones que tienen que ver con cuestiones políticas, culturales, éticas, de género, entre otras. Por esto, la especificidad constitutiva de la práctica en ocasiones se corre, porque las tensiones que se producen desplazan el aprendizaje y la enseñanza del centro de la actividad. Y dejan de lado el trabajo con el conocimiento. A partir de ese momento, la clase no está totalmente sostenida con firmeza, carece de un acuerdo recíproco de las partes, y el docente pasa a sostener la relación con los alumnos desde el ejercicio del poder.

Tanto en las entrevistas a docentes como en las de las estudiantes, se refieren situaciones vivenciadas en circunstancias de evaluación que dan cuenta de las relaciones de poder entre los actores involucrados. Retomando conceptos de Foucault (1976), aparecen instancias en las que ambas partes perciben una disparidad de fuerzas mutua. Por un lado, los docentes son reconocidos como sujetos portadores del poder en tanto dueños del conocimiento. En las situaciones de examen, estos sujetos operan como jueces que determinan si un estudiante alcanzó o no a cumplir con las expectativas que de él se tienen. Esa expectativa consiste en verificar que el examinado posee un volumen de conocimiento específico, que podría entenderse como el atributo empoderador. Este juego de poder parece mejor identificado por parte de los alumnos que de los docentes, quienes parecen no ser plenamente conscientes de ello. Los docentes conocen los sentimientos de estrés, temor, ansiedad o angustia que experimentan los estudiantes en circunstancia de examen, pero no sienten ocupar un lugar de poder

o superioridad por encima de los estudiantes. En las entrevistas aparecen expresiones como:

“Nos tienen terror, como en la prehistoria a un dios. Hay mucho prejuicio (...) Dicen que no se presentan (al examen) porque no quieren faltarnos el respeto. Tienen miedo al castigo, al haber fallado, como si fueras un dios griego o algo así”.

Sin embargo, al indagar específicamente en la forma en la que se ejercen las prácticas de la evaluación, se identifican acciones y posicionamientos que denotan un ejercicio del poder concreto por sobre los estudiantes. Estos dan testimonio de situaciones en las que ese ejercicio se materializa en actitudes a la hora de evaluar, en las que se sienten "retados" ante el error, o perciben enojo por parte del evaluador. Esto aparece reflejado en comentarios como:

"Sabés, pero volví en la próxima mesa que aprobás seguro",

El comentario que se transcribe refleja la ausencia de una explicación de por qué la acreditación debía esperar a una próxima instancia de evaluación. Este tipo de situaciones es percibido por los estudiantes como una muestra de arbitrariedad que cristaliza un ejercicio de poder concreto. Aparecen aquí algunos reparos en la ponderación positiva que se otorga a la evaluación oral como método ideal de evaluación, en tanto constituye una instancia de exposición en soledad frente al docente:

“En los orales siempre está el riesgo de que te traten mal”.

En otros casos, en este mismo sentido, los examinados mencionan sentir que la expectativa sobre ellos en instancia de evaluación consiste en forzarlos a alcanzar un nivel de posesión de conocimiento a la altura de quien evalúa, y observan:

"Si ya sabés que nunca voy a tener el volumen de conocimiento que tenés vos, ¿por qué me exigís que sepa todo eso?"

Reflexiones como esta última coinciden en un punto con la caracterización de propuestas áulicas cargadas de información y de contenidos teóricos antes mencionada.

El ejercicio de poder atraviesa también la dimensión del género. Aparecen así testimonios que dan cuenta de que las mujeres sufren una cuota adicional de ese ejercicio del poder por su condición de género.

"Me pasó que me digan: 'Dedicate a otra carrera porque no te da' (...) O que me digan de salir a comer o 'qué tenés que hacer después' (del examen). Hoy ya no, después de todo lo que ha pasado".

En situaciones de examen, emergen instancias que no están estrictamente relacionadas con la evaluación ni con el conocimiento, pero que ponen en evidencia características propias de la práctica de evaluación, en tanto instancia de desigualdad. Estas manifestaciones del ejercicio del poder en un vínculo desigual, que pueden adoptar una impronta de ejercicio de la violencia hacia las mujeres por su condición de género, permiten visibilizar el abuso de poder al que se ha llegado en instancias de evaluación.

f- Perspectivas y posicionamientos pedagógicos

Con respecto a las perspectivas previamente definidas por Filmus (1995), no se reconocieron en ninguno de los entrevistados elementos propios de la mirada mercantilista de la educación. No obstante, aparecen algunas concepciones relacionadas a la idea de mérito, estrechamente relacionada a corrientes de discurso neoliberal y a la perspectiva 'internalista', en la que los logros o fracasos de los individuos se reconocen como merecidos (Tenti Fanfani, 2021, p.110-133).

Cuando los docentes se refieren a las sensaciones o posiciones de los estudiantes a la hora de presentarse a una evaluación, hay cierto punto de vista que tiene que ver con una instancia de justicia respecto de premiar con la aprobación del examen al alumno estudioso con respecto al “chanta”, que se “tira el lance” para llevarse algo que no merece, como si se tratara de una recompensa a ganar.

“No me gusta el parcial multiple choice. Le da más chances de promocionar a un alumno que haya ‘adivinado’ parte de las respuestas y así haya logrado llegar al 7. No así con la aprobación, ahí no es tan injusto”.

No pareciera entonces que la herramienta de evaluación por opción múltiple falle por un defecto técnico o didáctico, como podría ser, por ejemplo, la simplificación o el recorte conceptual. Sino que su deficiencia radicaría en no reflejar cuánto se merece un resultado quien rinde el examen.

En sintonía con esta concepción, se registra tanto en las entrevistas a estudiantes como a docentes, que casi la totalidad de las evaluaciones son individuales. Se observa como única excepción, un curso optativo en el que la evaluación es de tipo grupal. La propuesta de evaluar a los estudiantes de manera individual refleja, por un lado, la voluntad de los docentes de distinguir con precisión entre el estudiante que está en condiciones de ser aprobado y el que no, quién hizo mérito para aprobar y quién aprovechó el desempeño de su par. Además, esta modalidad de evaluación refleja un posicionamiento pedagógico concreto: la no adopción a la teoría de la construcción colectiva del conocimiento, en la que se sostiene que las tareas desarrolladas con otro contribuyen al aprendizaje de ambos. Se pierde así la posibilidad de que los alumnos, con el acompañamiento del docente, puedan escuchar e incluso comentar y/o complementar las evaluaciones de sus compañeros, para aprender a internalizar el punto de vista del interlocutor, necesario para exponer ideas en el contexto académico (Carlino, 2004, p. 8-17). En este sentido, una de las alumnas refirió:

“Estaría bueno rendir en grupo algo, antes del final, para que uno practique. A mí me ayuda si estoy con alguien que empieza a hablar y yo me sumo. También el oral te ayuda a intercambiar con compañeros (...) Vamos a ser todos colegas...”

Algunos de los docentes entrevistados reconocen querer encontrar en el alumno una construcción u obra de la que se sienten creadores o autores:

“Me gusta ver que el alumno aprendió, que absorbió lo que le dimos y lo puede devolver”.

Estos posicionamientos cristalizan el supuesto pedagógico de la enseñanza como transmisión de conocimientos casi mecánica, de tipo “bancaria”, es decir, que el docente deposita saberes al estudiante y éstos permanecen inalterables para su posterior uso. Esta concepción obedece a una mirada epistemológica racionalista y empirista, propia de las ciencias exactas y naturales, que dificulta cualquier aprendizaje crítico y abona las relaciones de poder desiguales entre docentes y estudiantes (Salinas, 1997, p. 21-59). Se ve al alumno como un mero receptor de información, no fomentando su participación en la elaboración de conocimiento ni ayudándolo a percibirse como parte de un colectivo (Anijovich y González, 2011, p. 39-54). Esto termina atentando contra la calidad del aprendizaje porque cercena el acceso a los saberes.

De la mano de los posicionamientos antes mencionados, se puede evidenciar que la instancia de evaluación no es concebida como una instancia de aprendizaje en sí misma, si no exclusivamente de acreditación del aprendizaje ocurrido previamente. La mayor parte de los docentes y las estudiantes entrevistadas coincidieron en esta observación.

Por otro lado, sí se detecta un predominio de una mirada de tipo tecnocrática, en tanto se carga de expectativas positivas a la metodología de evaluación o incluso en la forma de dictar clases.

g- Percepción de la experiencia de evaluación

La mayor parte de los entrevistados refiere a la instancia de evaluación como un momento de estrés, ya sean alumnos/as o docentes.

“El día que rendía el primer parcial de anatomía me lo pasé llorando.”

Por un lado, todas las alumnas coinciden en señalar que en la instancia de evaluación irrumpen factores que consideran ajenos al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además de los mencionados previamente en otros apartados, aparece la presunción de que ciertos docentes pueden tener una cuestión personal contra algún estudiante. Una de las docentes entrevistadas se expresa sobre este tema.

“Ellos le dan relevancia a algo que uno ni registra. Piensan: ‘Me tiene idea’, o cosas por el estilo. Y yo llego a mi casa y no me acuerdo a quién le tomé. Pero si me entero que algún alumno cree que tengo algo personal con él o con ella, no le tomo más, le toma otro.”

De esta forma se puede evidenciar que algunos docentes reconocen esta mirada por parte de los estudiantes y toman medidas para tratar de que la evaluación no sea percibida como otra cosa que no sea una instancia de acreditación de saberes.

“Viene con muchos prejuicios la materia, tratamos de que si desaprobó le tome otro.”

En esta línea, y retomando lo mencionado más arriba en materia de diferencias generacionales entre docentes y alumnos, los docentes más jóvenes perciben que

a la hora de rendir, los estudiantes se sienten más cómodos con docentes jóvenes que con los de más edad:

“Siento que les transmito tranquilidad en la mesa de final.”

Por otra parte, otros testimonios docentes dan cuenta de que no siempre se intenta empatizar con el estudiante para que la experiencia de evaluación sea lo menos estresante posible.

“Soy frío (para evaluar) ...”

Más aún, como se mencionaba en apartados anteriores, la instancia de examen se convierte a veces en territorios de ejercicio del poder por parte del docente evaluador. Es allí donde el docente se permite encarar un rol de juez que deliberará sobre la suerte del examinado y mantendrá el control sobre todas las variables del escenario, incluidas las emociones del evaluado.

“Con esa pregunta los hacés temblar si no la saben”.

En general, los docentes entrevistados reconocen en mayor o menor medida la evaluación como una instancia en la que los estudiantes experimentan estrés, temor y angustia. En su mayoría, los evaluadores intentan frente a esto, empatizar con quienes están siendo evaluados.

h- Diseño curricular

Con respecto al diseño curricular de cada una de las asignaturas, los testimonios de los entrevistados dan cuenta de distintos escenarios. Por un lado, están aquellos docentes que participaron activamente en la planificación curricular de sus asignaturas, que por lo general revelan satisfacción con la posibilidad de llevar adelante un proyecto curricular propio:

"Era mi sueño (...) Cambió la cursada. Antes el contenido era más conceptual abstracto (...) Los ejemplos y casos (actualmente) no son abstractos, sino que se dan ejemplos con animales y casos clínicos. No se les daban las preguntas y los alumnos estudiaban de memoria (...)."

Asimismo, se registra con frecuencia que aquellos proyectos o cambios curriculares que al ser propuestos por los docentes no prosperan, generalmente se ven relegados en cátedras donde la jerarquía docente juega un rol crucial en la toma de decisiones pedagógicas. Así, estas propuestas son desterradas por aquellos profesores con escalafón superior al docente que propone la modificación.

"El titular anterior nos consideraba sub-profesionales".

Entre los entrevistados, hay testimonios de casos que han logrado transitar la experiencia de llevar adelante cursos de autoría completamente propia, se rescatan propuestas interesantes como un curso con evaluación final grupal. De este ejemplo puntual que plantea una modalidad diferente de evaluación, consistente en planificar una propuesta de intervención en materia de salud pública, se destaca la actitud positiva con la cual los estudiantes encararon la actividad:

"Pareciera que al principio no la entienden (la actividad), que nunca se las propusieron (...) Se esfuerzan en las presentaciones, las hacen muy lindas. Les gusta. Se motivan porque ven que lo hecho es 'bajable' a tierra (...), porque una parte va a ser devuelta a la comunidad."

Lejos de los escenarios de estrés caracterizados anteriormente, este curso optativo se lleva a cabo construyendo comunitariamente alumnos y docente, el andamiaje teórico que permitirá cristalizar la propuesta de intervención al finalizar la cursada.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a la luz de los aportes teóricos del marco conceptual, es posible registrar e interpretar los distintos posicionamientos de los actores involucrados en la práctica de la evaluación. Si bien no todas las categorías teóricas aparecen en los testimonios recabados, las experiencias relevadas encuentran un anclaje en el conjunto de perspectivas previamente definidas para enmarcar la información obtenida por medio de este instrumento.

Reflexiones finales

A la hora de indagar sobre las concepciones y prácticas de evaluación educativa que tienen los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Medicina Veterinaria, se pueden plantear algunas reflexiones, a partir del marco conceptual, del análisis documental y del relevamiento a través de las entrevistas.

Si bien la mayor parte de los entrevistados reconoce una supremacía de la teoría por sobre la práctica y visibiliza esa desproporción como un obstáculo para el aprendizaje, las propuestas para contrarrestar esta situación se limitan a aumentar las horas de práctica. En términos generales, no se visualiza la posibilidad de romper con la separación entre ambas. Sería interesante conocer qué sucede si los docentes incorporaran los posicionamientos pedagógicos que postulan una elaboración o construcción del cuerpo teórico de una disciplina a partir de experiencias prácticas, donde la resolución de determinados problemas invite a los estudiantes a pensar y armar teorías que den cuenta de esas posibles soluciones, tal como propone Carlino para el contexto de la educación superior.

Los docentes reconocen que la práctica áulica consiste mayoritariamente en “dictar” clases frente a estudiantes pasivos y que esto no resulta del todo deseable. Esto invita a recuperar el concepto enunciado por Diker del docente como facilitador, es decir, un encargado de darle al estudiante los elementos para que resignifique el conocimiento en forma personal. Esa resignificación crítica que el docente debe facilitar en el alumno constituye una donación. Lograr esta donación hacia el estudiante requiere una propuesta que cree condiciones óptimas, que sea asiento de construcciones para poner el eje en el otro, o sea en el estudiante. Este acto de ponerse en la piel del otro, le permite al estudiante hacer propia su mirada, para generar el aprendizaje que esta teoría considera

emancipador. De esta manera, pueden crearse condiciones para no subordinar al otro a una concepción del saber como verdad universal y única.

Dentro de las tradiciones pedagógicas reconocidas entre los actores entrevistados, se destaca un predominio de la racionalidad empirista, entendida como aquella que sostiene al conocimiento como único y universal. Traspasar las tradiciones incluye incorporar la perspectiva del actor, es decir, no quedarse con el propio pensamiento sino pensar en los sentidos que otros asignan a los mismos elementos y fenómenos de la realidad. La interacción con los pares, el reflexionar sobre la clase, profundizar y complejizar en el intercambio con otros, así como también con las propias re-lecturas, permite dar una vuelta sobre lo propio en un enlazamiento personal, que habilita al docente y a los alumnos a construir conocimiento desde la enseñanza.

En sintonía con la tradición empirista, se destaca un predominio de la perspectiva tecnocrática, que espera diseñar y utilizar técnicas de enseñanza y evaluación idóneas para obtener resultados satisfactorios en sus prácticas. Si la docencia se presupone como un accionar homogéneo que espera producir en los alumnos el mismo efecto, este presupuesto debe quebrarse partiendo de la reflexión sobre este accionar, que le permita al docente saber hacia dónde está yendo y con qué fin hace lo que hace. Atendiendo a la heterogeneidad del estudiantado, se debe tener en cuenta que un conocimiento único no puede dar solución a la gran variabilidad de situaciones tan diversas que se presentan en la cotidianeidad. Es entonces cuando el docente debe fomentar la capacidad de adaptar lo aprendido a condiciones diferentes que en la vida laboral posterior se le puedan presentar al alumno. Es importante que el docente sepa poner el eje en el otro, es decir aceptar que el alumno debe construir una identidad peculiar y que no es una proyección del propio docente, no olvidando que la singularidad de cada uno de ellos debe impregnar el conocimiento que reciban en la Facultad, haciéndolo propio. Adicionalmente, además de ser diferente al docente, los alumnos son diferentes entre sí, lo que acentúa más su particularidad. Atender a estas

cuestiones supone generar condiciones para que el estudiante logre un aprendizaje emancipatorio, porque no subordina al otro, sino que le da la libertad de construir a partir de lo que recibe, resignificándolo. Este debe ser el horizonte de la enseñanza en la Universidad laica, pública y gratuita.

Con respecto a los usos de la evaluación, se destaca mayormente un uso reflexivo de la herramienta para subvertirlo en una mejora de las prácticas docentes. Muchos de ellos ensayan propuestas superadoras ante las dificultades que identifican en las prácticas, tanto de enseñanza como de evaluación. La enseñanza como donación debe proponerse generar condiciones óptimas para que el que aprende se apropie de lo que no dispone, mostrando la importancia de ese saber, pero no imponiéndolo como si el estudiante no fuese un ser inteligente. El docente debe darle herramientas para que se apropie de los interrogantes y los reconvierta con ideas propias. Para ello, es importante restituir saberes ya existentes y capacidades ya adquiridas, fomentando nuevas vías de exploración de forma que el saber ya adquirido no se fosilice en su utilidad curricular ni en su función administrativa. Para ello hay que tender puentes entre la realidad y el saber para poner en juego las inteligencias de los estudiantes, de manera tal que además de aprenderse nuevos saberes se vea el sentido y el valor de los que se sabe.

La enseñanza y la evaluación de los aprendizajes conforman un escenario de tensiones entre quienes ostentan el poder que otorga el conocimiento y quienes lo intenta adquirir. El desafío por delante podría delinearse en la creación de experiencias en donde la colaboración, la empatía y la dispersión del poder sean puestas en acción. Si el docente se concibe a sí mismo como un facilitador que debe donarse en el proceso de enseñanza, la tensión entre poderes puede verse diluida en aras de una meta colectiva y no individual.

Mejorar la práctica de la evaluación, entendiéndola como una actividad ética y no instrumental o meramente técnica, exige un proceso continuo de reflexión en

todos los que en ella participamos. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza y evaluación que garantice, en las circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos, la correcta realización de los procesos de construcción del conocimiento que queremos desarrollar. Por tanto, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente sobre la acción.

Bibliografía:

- Álvarez, S. (1996). Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en Argentina. *Pensamiento Universitario*. Año 4, pp 3-17.
- Anijovich, R., González, C. (2011). Develando los criterios de evaluación. En: Anijovich R, González C. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. 1ª ed Buenos Aires, Aique Grupo Editor. pp 39-54.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias universitarias*. Vol. 2, N°2, pp. 3-10.
- Arias Lara, S. A., Labrador, N., Gámez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, vol. 23, núm. 75, pp. 307-322.
- Becher, T. (1993). La disciplina y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*. Año 1, N°1, pp. 56-77.
- Broglia, G. (2011). La relación teoría-práctica en la enseñanza de la medicina veterinaria de pequeños animales. Diseño del Servicio de Dermatología en el Hospital-Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.
- Cánepa, P. (2013). Implementación del Examen Clínico Objetivo Estructurado para la evaluación de competencias clínicas en el Curso de Semiología de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*. Vol. 13 N°1, pp 8-17.
- Carlino, P. (2015). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la Universidad. *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. III N°3, pp 207-229.

- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación.
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la Educación Superior. Revista del IIICE, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Miño y Dávila, Año III, N° 5, pp. 56-62.
- de Alba, A. (1995). Las perspectivas. En: de Alba A. (Ed.), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores, pp 57-118.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio, G. y Diker, G. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, pp 223-230.
- Duru-Bellat, M. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* - Paris, PUF, 2002 - Recuperado de potoscam.free.fr
- Eguía, A. C. (2004). Pobreza y reproducción familiar: propuesta de un enfoque para su estudio. Caderno CRH. Vol. 17, N° 40, pp 79-92.
- Filmus, D. (1995). Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora. En: Filmus, D. (Ed.), *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. pp 11-21.
- Flamini, A., Barbeito, C.G., González, N.V. (2012). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de veterinaria: un estudio exploratorio. En Libro de Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. pp 843-850.
- Foucault, M. (1976). Los medios del buen encauzamiento. En: Foucault, M. (Ed.), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina S.A. pp 175-198.
- Marengo, R. (2011). Sobre el tema de la calidad educativa. Recuperado de <http://www.parlamentario.com/noticia-63935.html>.
- Reglamento para desarrollo de los cursos, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, 18 de mayo de 2017. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112373>.

- Reglamento de prácticas pre-profesionales. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, 30 de marzo de 2017. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112284>.
- Pierella, M.P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? Trayectorias universitarias. Vol. 2, N° 2, pp. 11-19.
- Sacristán, J. G. (2009). Modelos contemporáneos en evaluación educativa. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Noviembre, N°5, p. 1-13
- Salinas, D. (1997). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En: Poggi, M. (Ed.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, pp 21-59.
- Salinas Fernández, D. (1994). La planificación de la enseñanza. En: Angulo JF, Blanco N (coordinadores) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe, pp 135-160.
- Tenti Fanfani, E. (2021). Desigualdades sociales y desigualdades educativas. En: Tenti Fanfani, E. (Ed.) *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina S.A. pp 110-133.
- Vain, P.D. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Trayectorias universitarias. Vol. 2, N°2, pp. 20-27.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Yamul, D.K. (2015). Cambios en las políticas de ingreso en la carrera de veterinaria de la UNLP y sus efectos sobre el ingreso, la permanencia y deserción. Trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/>.

Anexos

(ver adjuntos)