

Las prácticas evaluativas en la universidad: un estudio de los exámenes orales

Vol. 1

Autor:

Palou de Maté, María del Carmen

Tutor:

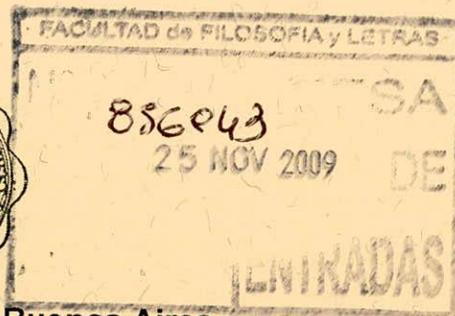
Litwin, Edith

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

Tesis
15-1-12-1



Universidad Nacional de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Educación

TESIS DE DOCTORADO

“Las prácticas evaluativas en la universidad:
un estudio de los exámenes orales”

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tesista: Mag. María del Carmen.PALOU de MATÉ

Directora: Dra. Edith LITWIN

Fecha: Octubre de 2009

TOMO I

TESIS DE DOCTORADO

**“Las prácticas evaluativas en la universidad:
un estudio de los exámenes orales”**

Tesista: Mag. María del Carmen PALOU de MATÉ

Directora: Dra. Edith LITWIN

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

ÍNDICE GENERAL

TOMO I

| | |
|-----------------------|---|
| Agradecimientos | 6 |
| Resumen | 8 |
| Presentación | 9 |

PRIMERA PARTE

Los conceptos centrales y su entramado de sentidos.

CAPÍTULO I

Conceptualizaciones en torno al examen. 14

| | |
|---|----|
| La noción de examen como punto de partida | 14 |
| La dimensión social del poder como estructurante del examen | 15 |
| El conocimiento: su consolidación a través del examen | 18 |

CAPÍTULO II

Evaluación y examen: diferentes perspectivas de análisis. 20

| | |
|---|----|
| El entramado de sentidos que vinculan al examen con la evaluación..... | 20 |
| El concepto de evaluación..... | 21 |
| Conceptos vinculados a la evaluación: los sentidos naturalizados en su historicidad..... | 24 |
| El concepto de calidad en el ámbito educativo | 31 |

CAPÍTULO III

La dimensión moral de las prácticas evaluativas. 33

| | |
|---|----|
| La justicia: compromiso personal y actuación social | 33 |
| Normas y criterios en la evaluación | 37 |
| Los valores en la evaluación | 40 |

SEGUNDA PARTE
Los contextos institucionales de las prácticas examinadoras.

CAPÍTULO IV

La dimensión pública de los exámenes: limitaciones y posibilidades en su instrumentación. 44

Acerca de los modos de certificar los saberes 45

El examen como instrumento de acreditación 49

CAPÍTULO V

La historicidad del examen: una búsqueda de su función en los orígenes y una presentación de su devenir en las universidades argentinas. 54

Un recorrido a través de la historia 54

Las universidades argentinas y sus sistemas de exámenes..... 60

CAPÍTULO VI

El contexto de la investigación: su lugar de desarrollo. 66

La Universidad Nacional del Comahue: conformación actual y construcción sociohistórica 66

Su origen y devenir 69

La reglamentación de los exámenes en la Universidad del Comahue..... 74

Relación entre la reglamentación de la universidad y las actuales prácticas evaluativas 76

Una mirada de los reglamentos de exámenes en otras universidades argentinas 78

TERCERA PARTE
Las actuales prácticas examinadoras en la universidad.

CAPÍTULO VII

Las prácticas examinadoras de los docentes universitarios. 82

Acerca del concepto de práctica..... 82

La organización de los exámenes orales: los momentos y su caracterización..... 85

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO VIII | |
| El examen como instrumento y sus requisitos de administración. | 98 |
| Validez, Confiabilidad y Practicidad en los exámenes orales: información genuina y finalidades explícitas..... | 98 |
| Las megahabilidades requeridas para abordar el examen..... | 102 |
| CAPÍTULO IX | |
| Las finalidades explícitas del examen. | 108 |
| El examen como ejercicio de la futura práctica profesional..... | 111 |
| La complejidad de la comprensión como exigencia cognitiva de los exámenes orales | 114 |
| CAPÍTULO X | |
| El oficio docente en la evaluación. | 122 |
| Reflexión y actuación a partir del examen | 122 |
| CAPÍTULO XI | |
| Los mensajes en la calificación. | 132 |
| La calificación en los exámenes: dudas, seguridades y puntos de inflexión. | 132 |
| El 4: fuente de conflictos..... | 136 |
| El 10: diversidad de exigencias..... | 142 |
| CAPÍTULO XII | |
| El trayecto de formación del alumno: experiencias y supervivencia en la vida universitaria. | 147 |
| Lo que desata el examen: conflictos, sufrimientos y deleites | 149 |
| Los vínculos interpersonales en el momento de rendir. El encuentro..... | 152 |
| El recuerdo que pervive y facilita la concreción de nuevos exámenes..... | 154 |
| El camino de las arbitrariedades | 155 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO XIII | |
| Una alternativa metodológica para estudiar las prácticas evaluativas. | 159 |
| CAPITULO XIV | |
| Conclusiones. | 167 |
| Bibliografía. | 175 |

TOMO II

ANEXO

- Cuadro comparativo.
- Reglamentaciones de Universidades Nacionales.
- Entrevistas a docentes.
- Entrevistas a alumnos.
- Observaciones de exámenes.

Agradecimientos.

Al pensar en agradecimientos, quiero tener en cuenta a todas aquellas personas que colaboraron con mi tarea, tanto apoyándome desde el afecto como alentándome desde lo académico.

Agradezco a Edith, directora de esta tesis, quien, más allá de la calidad profesional que a lo largo del trayecto me brindó, supo alentarme como amiga, y respaldar la tarea que gradualmente iba desarrollando.

También deseo recordar a mis queridas compañeras -Liliana Pastor, Betty Wiersma, Eugenia Llambí, María Dolores Duarte y Hebe Roig- por haber leído con agrado y rigurosidad los diferentes borradores.

Agrego a mi lista de agradecimientos los nombres de Luciana Machado, Valeria Olguín, Marcela Covache, Elena Ponzoni, Cecilia Correa y Graciela Gonzáles, irremplazables colaboradoras para el trabajo de campo y que generosamente aportaron ideas y opiniones a la tarea.

Igualmente quiero recordar a mis amigas-colegas de investigación y extensión, porque con sus aportes, contribuciones desinteresadas y apasionadas discusiones colaboraron para que aprendiera el oficio de investigar.

Finalmente, debo reconocer la generosidad tanto de los profesores que posibilitaron mi acceso a la intimidad de sus propuestas didácticas, como de los alumnos entrevistados quienes, con desinterés, ofrecieron su tiempo a mi propósito.

Un especial agradecimiento a mis hijos: Carolina, Alejandro, Sebastián, Pamela, Matías y Verónica, por su apoyo incondicional a todos mis emprendimientos y a mis nietos Montserrat, Juan y Tadeo por sus sonrisas, que alegran todo lo que hago.

Dedico esta tesis a Pelusa, mi esposo, compañero de la vida y apoyo incondicional de todo lo que hago.

Resumen.

La tesis a la que refiere el presente documento, pertenece al campo de la Didáctica y tiene como finalidad estudiar los exámenes orales en la universidad.

El objeto fue el reconocimiento de las buenas prácticas evaluativas en los exámenes orales, desde la perspectiva de la buena enseñanza.

La propuesta metodológica adoptada es de carácter cualitativo, interpretativo-crítico, recibe los aportes de la teoría de la actividad, atiende a la complejidad y a la multirreferencialidad. Tiene como universo las prácticas evaluativas que se realizan en las Facultades, Escuelas y Centros Regionales de la Universidad Nacional del Comahue, durante los años 2000 al 2008. Las unidades de análisis la constituyen los exámenes orales que se llevaron a cabo en las unidades académicas de la universidad señalada anteriormente.

El trabajo de campo se realizó a través de la observación de exámenes orales y de entrevistas a docentes y alumnos.

Tres grandes partes organizan el documento. En la primera se presentan los conceptos centrales con los entrecruzamientos de sentidos que los constituyen como tales. En la segunda, se da cuenta de los contextos institucionales que enmarcan las prácticas examinadoras y, en la tercera, se presentan las construcciones realizadas a partir de los datos empíricos recolectados.

Finalmente, las conclusiones dan cuenta de los formatos que toman los exámenes orales, la finalidad y el valor que docentes y alumnos le asignan, los requisitos que permiten esta valoración, el lugar de las calificaciones, las instancias que aportan a la construcción del oficio docente y las diferentes modalidades que adquieren los procesos de integración de los alumnos al contexto institucional.

Presentación.

La presente tesis da cuenta de un estudio realizado en torno a los exámenes orales en la universidad. Inscritos en el campo de la didáctica se los concibe como una práctica ubicada sociohistóricamente, que requiere de un abordaje metodológico multidimensional en tanto involucra sujetos en relación.

A su vez, se entiende al examen como una práctica constitutiva de la enseñanza y a ésta como una práctica social intencional, que se concreta en un acto de comunicación entre dos o más personas. En su dimensión humana se la plantea asimétrica, ya que se funda en las relaciones de poder y saber

Cabe explicitar que la perspectiva teórica para el análisis de las prácticas escolares, se realiza desde la "buena enseñanza", la que puede definirse a partir de dos dimensiones: una epistemológica y otra moral (Fenstermacher, 1989).

La dimensión moral refiere a las acciones docentes que pueden provocar acciones de principios en los alumnos y la epistemológica compete al contenido de enseñanza que el docente plantea, en tanto que sea digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda.

Asimismo se entiende que la investigación en Didáctica contiene una dimensión explicativa y otra proyectiva, debido a que su finalidad última es la de elaborar propuestas para la práctica de la enseñanza.

Se enfoca a la evaluación desde una perspectiva transdisciplinar, ya que atraviesa diferentes campos de conocimiento, adoptando métodos y procedimientos de distintas disciplinas. En este sentido, cuando en el ámbito educativo se vincula el concepto de evaluación con los aprendizajes de los

alumnos, se teje un entramado de relaciones entre el campo de la educación y otros campos del conocimiento como el político, el económico y el social.

El diseño adoptado fue de carácter cualitativo y la intencionalidad en la búsqueda estuvo siempre orientada a generar teoría que aporte elementos para mejorar la práctica de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, se trabajó sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control por las nociones de comprensión, significado y acción. Se enfatizó en la comprensión e interpretación de la realidad educativa, desde los significados que portan las personas implicadas, estudiando sus intenciones, teorías y características no observables en forma directa.

A partir del tratamiento de los datos empíricos, los aportes de la tesis se centran en mostrar que, respetando la multidimensionalidad de las prácticas evaluativas, es posible reconocer en el entramado de relaciones, espacios de poder que tienden a su reproducción y que están presentes en las prácticas cotidianas. Pero, entramadas con estas relaciones de poder hay prácticas que podrían considerarse "de ayuda" que son propias de las relaciones humanas.

En esta línea cobran significación tanto la historicidad de las prácticas y el entramado de sentidos de los términos que se utilizan, como los contextos sociales e institucionales que permean la práctica cotidiana. Así las actuaciones concretas de los sujetos sociales cobran significación y pueden ser interpretadas utilizando perspectivas que aportan diferentes campos de conocimiento.

La pregunta central de la tesis consiste en identificar qué hace que las prácticas evaluativas, como parte de una propuesta didáctica, se inscriban en la perspectiva de la buena enseñanza.

La presentación, realizada en dos tomos, es la siguiente:

El **TOMO I**, contiene los desarrollos conceptuales y las producciones elaboradas a partir del trabajo de campo.

Este tomo se divide a su vez en tres partes:

En la primera se presentan los conceptos centrales con los entrecruzamientos de sentidos que los constituyen como tales.

Es así que el capítulo I presenta dos enfoques desde los que se pueden analizar los exámenes: el poder como estructurante y la consolidación del conocimiento social.

El capítulo II entrama los significados de evaluación y examen y desarrolla la perspectiva teórica que marca un posicionamiento. También analiza el concepto de calidad desde una perspectiva crítica y diferencia los conceptos de evaluación y control.

El capítulo III, atento a la dimensión moral de la evaluación, incluye el tratamiento de la justicia, el lugar de las normas, criterios y valores que permean las prácticas evaluativas.

En la segunda parte se presentan los contextos institucionales que enmarcan las prácticas examinadoras.

El capítulo IV, aborda el lugar de la certificación de saberes que ocupa el examen y su lugar como instrumento, explicitando los conceptos centrales que se vinculan con esta función, en tanto que en el capítulo V se presenta la historicidad del examen en general y de las universidades argentinas en particular.

Como aporte central a la contextualización de las prácticas, en el capítulo VI se sitúa a la Universidad del Comahue como espacio en el que se realizó el trabajo de campo. Para ello se explicita tanto su ubicación geográfica, su historia, su organización y sus reglamentaciones, como los elementos de la normativa que pueden reconocerse en los datos empíricos recolectados.

En la tercera parte se presentan las construcciones realizadas a partir de los datos empíricos recolectados.

Es así que, el capítulo VII incluye las modalidades y momentos que adoptan los exámenes orales, a partir del análisis de observaciones de exámenes y entrevistas a docentes y alumnos.

En el capítulo VIII, se presentan los diferentes modos en los que se concretan la validez, la practicidad y la confiabilidad de los exámenes orales como instrumentos de acreditación y en el capítulo IX el tratamiento de los datos empíricos se centra, tanto en las finalidades que se les asignan a los exámenes orales, como en las condiciones que los posibilitan.

Los capítulos X y XI abordan las posibilidades para la reflexión docente que ofrecen los exámenes y los conflictos y contradicciones que generan las calificaciones.

El capítulo XII, planteado desde el sujeto examinado, presenta los efectos físicos y emocionales que afectan al alumno, los vínculos interpersonales en la relación docente – alumno y las huellas que dejan los exámenes para construir el oficio de alumno.

En el capítulo XIII, se presenta la metodología utilizada destacándose los instrumentos empleados, los momentos de ejecución y las dificultades que se sucedieron.

Finalmente, el capítulo XIV está destinado a las "CONCLUSIONES" donde se da cuenta de los aportes de la presente tesis, basada en el trabajo de campo y a la luz de los desarrollos conceptuales que se presentan en el cuerpo del documento.

El **tomo II**, incluye los anexos que contienen la documentación de los datos empíricos utilizados para la construcción de la tesis.

En todo el trabajo se trató de analizar el complejo entramado de relaciones que se producen en la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, esperando que constituya un aporte al estudio de las prácticas pedagógicas en este ámbito.

PRIMERA PARTE

Los conceptos centrales y su entramado de sentidos.

CAPÍTULO I

Conceptualizaciones en torno al examen.

- **La noción de examen como punto de partida.**

Al analizar el término “examen” surge con fuerza la idea de “indagación”, que puede reconocerse tanto en el examen de conciencia, como en el examen médico, en el examen de una doctrina científica o, en el examen universitario. Hay en este término un sentido de búsqueda, cuya relevancia señala con claridad Roxana Kreimer (S/F: 8) cuando afirma que su matriz de base “... da cuenta de un poder que se ejerce haciendo preguntas y que ha signado la relación que Occidente mantuvo con el conocimiento y con la idea de verdad”.

Así, la idea de indagación trae consigo la noción de direccionalidad con lo cual se aprecia una diferencia sustantiva entre los ejemplos señalados anteriormente. Mientras que el examen de conciencia supone una mirada retrospectiva que apunta a la reflexión y al perfeccionamiento de la propia vida del individuo, en el examen médico o en el examen universitario la indagación está dirigida hacia fuera: a escudriñar, a interrogar a otro y, a veces, a cuestionarlo. Se pasa así del auto examen, cuya función de regulación busca la autonomía, a una cierta función de control del comportamiento de otro.

Es importante destacar que el examen, tanto como indagación externa como el autoexamen, se encuentra atravesado por cierto sentido de “lo que está bien” y “lo que está mal”, regulando al deber ser y a la verdad o falsedad que da entidad o la quita.

También en ambos casos se daría el juego de preguntas y respuestas que caracteriza la acción del examen. Estos entrecruzamientos pueden

reconocerse tanto en el "para sí" como en el "para otros" sujetos, e incluso está presente en la mirada positivista sobre la naturaleza cuando la interrogan los científicos, sean estos biólogos, geógrafos o sociólogos.

Estas nociones duales de bien o mal, de verdad o falsedad, de preguntas o respuestas, se ven enriquecidas desde la perspectiva foucaultiana que concentra su mirada en el poder. Este abordaje, a pesar de su centralidad, en esta tesis es considerado como el punto de partida que permitirá seguir avanzando en diferentes perspectivas de análisis que den cuenta de la multidimensionalidad del objeto a investigar.

- **La dimensión social del poder como estructurante del examen.**

El examen, tal como lo plantea Michael Foucault (1977:29), aparece como una actividad de control que permite una vigilancia permanente. Afirma el autor que es el "Instrumento por excelencia del disciplinamiento, es un tipo de poder que se manifiesta como una forma de registro, en general escrito, cuya mirada "celular", individualizante, clasificadora, calificadora y normalizadora, coloca al individuo en un marco permanente de vigilancia."

Es así que desde esta perspectiva, se genera una cierta visibilidad sobre otro, que permite diferenciar y/o sancionar, que posibilita la fijación "documentada" de las diferencias individuales.

En esta misma línea, el poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos de coerción, sino también como fabricación de una subjetividad a partir de la cual es posible que el individuo sea encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido de su ámbito de pertenencia.

Según el autor el examen, como dispositivo disciplinador, está altamente valorado y ritualizado socialmente, ya que lo encontramos tanto en el hospital, como en la prisión, en la fábrica o en la escuela, tanto en la clasificación de los obreros según su habilidad para optimizar el proceso de producción, como en la clasificación de los enfermos para evitar el contagio o en la jerarquización de los alumnos para resaltar sus méritos.

De aquí que no es exagerado señalar, según la misma perspectiva, que la relevancia del examen es tal que adoptando diferentes formas es funcional tanto

a la sociología, a la psicología, a la psicopatología, a la criminología, como al psicoanálisis, con el objeto de producir cierto número de controles políticos y sociales.

En el ámbito escolar esta práctica toma características particulares donde los individuos son sometidos a examen desde los parámetros de normal-anormal, ya que cada alumno es permanentemente cotejado y diferenciado de su compañero.

Foucault profundiza la comparación mostrando contradicciones al insertar la noción de justicia: "El sistema escolar se basa [...] en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quien es el mejor y quien es el peor. [...] ¿Por qué razón para enseñar algo a alguien ha de castigarse o recompensarse?" (1977:134).

Lo expuesto fortalece el lugar de centralidad que tiene el poder en el examen escolar, especialmente por su vínculo con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el examen es una ceremonia del poder y también una forma de experiencia que procura el establecimiento de una verdad. Son un claro ejemplo los temas que se toman en un examen, los resultados de una interrogación a la naturaleza o, el diagnóstico que el médico ofrece luego de una revisión,

Todo lo expresado anteriormente da cuenta del lugar privilegiado del poder en la circunstancia examinadora, por lo que resulta importante incorporar otros elementos que contribuyan a enriquecer la mirada del mismo y sus alcances.

Desde la misma perspectiva, estudiosos de este campo abordan la problemática del poder, aportando desarrollos conceptuales. Marta Souto (1993) afirma que se puede definir, en forma general, como la capacidad de un sujeto para influenciar a otros y para provocar, mediante la interacción, modificaciones en sus conductas.

La autora aborda la temática en relación a lo que sucede en el aula y lo hace con un enfoque social, como eje articulador de los grupos en el ámbito pedagógico. Desde este lugar, surge como una combinación particular del poder social en su relación con el saber y el lugar y significado que adopta en la relación pedagógica. Entre las relaciones que se pueden establecer en el poder pedagógico, la relación poder – saber es una de las cuestiones centrales en la

institución educativa, y es ejercido institucionalmente por el docente por su relación con el conocimiento.

En esta línea, atendiendo a la relación que se produce entre las personas, cabe agregar que el poder constituye la dimensión política de lo que hoy se denomina evaluación, ya que ésta es un acto social. Esta actuación se ejerce en el marco de un juego de actores en el que las relaciones de poder son unilaterales, en el sentido de que “el evaluado expone una parte de su identidad a la mirada del otro mientras que el evaluador dispone (...) del poder de cuestionar, de considerarlo como objeto aun cuando sea un discurso, una parte de la identidad del agente evaluado” (Barbier, 1999:53).

Viviana Mancovsky (2007) también aborda el tema de la evaluación entendiéndola como una práctica política por el lugar central que el poder ocupa en relación con la toma de decisiones. En este sentido, agrega esta autora, el juego de intereses inherentes a las instancias de evaluación, muchas veces no se evidencian claramente sino que están encubiertos, pero igualmente existen jugando en los posicionamientos de fuerza.

En trabajos anteriores (Palou de Maté, 2001) se señala que el poder de la evaluación reside en la información que detenta, de lo que se desprende que de acuerdo a quienes sean los destinatarios de esa información y del uso que de ella se haga, el evaluador puede concentrar para sí el poder, o bien, distribuirlo. En el aula, esto se suele ver con claridad a través del contrato pedagógico mediante el cual la estipulación de las normas y usos que se hace de los datos de la evaluación, concentran o distribuyen poder. En efecto, cuando el docente decide todo con respecto a la evaluación, es decir, dispone el momento, la forma, el contenido de las pruebas, y además, corrige sin explicitar los criterios que utiliza para juzgar la corrección, adecuación o no de los trabajos realizados, y sólo se limita a comunicar a los estudiantes los resultados obtenidos, “... todo el poder descansa en sus manos...” (Santos Guerra, 1995:26). En este caso se puede hablar de concentración del poder.

En cambio, la distribución del poder en los estudiantes, desde una concepción democrática de la enseñanza, implica reconocerlos con derecho a “... participar en los procesos relacionados con sus aprendizajes y, por ende, también a conocer la información en torno a él...” (Celman, 1998:62). Desde

esta postura, se sostiene la necesidad de un acuerdo entre docentes y estudiantes, acerca de las razones y finalidades de las distintas actividades, acerca del momento, los contenidos que se incluirán, los criterios que se pondrán en juego para juzgar, y las derivaciones que pueden producirse a partir de cada evaluación.

En una mirada desde la perspectiva crítica, se redimensiona aún más el poder del examen, ya que en él se gestan “apariencias” que encubren o distorsionan las relaciones. Ángel Díaz Barriga (1994) expresa con claridad esta idea cuando afirma que a causa del examen se genera una inversión de las relaciones pedagógicas, debido a que el mismo convierte en relaciones de poder las relaciones de saber, como así también transforma los problemas sociales en problemas técnicos. De igual manera, señala, el examen reduce los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.

- **El conocimiento: su consolidación a través del examen.**

Como se indicó anteriormente, el análisis de la problemática del poder, cuando está ligada al conocimiento, tiene un vínculo directo con la idea de verdad.

El vocablo “verdad” proviene del latín *veritas-atris* que, según María Moliner (1982), refiere a la cualidad de una expresión o representación que corresponde a una cosa que existe o que la expresa o representa tal como es.

Es posible pensar, entonces, en diferentes formas de validar esta correspondencia, la cual a través del tiempo se trasladó al valor simbólico de la autoridad que construye la afirmación.

Desde esta perspectiva, el lugar del examen toma una relevancia particular, ya que la centralidad que se le asigne a los conceptos dentro del campo disciplinar, serán los considerados válidos dentro del mismo.

Steinar Kvale (2001:236) afirma que

“... En el contexto de un examen se evalúa a un estudiante individual con el propósito de predecir de manera eficiente su futura carrera. En cambio, en el contexto del conocimiento se evalúa el conocimiento de la disciplina con el propósito de construir un conocimiento común “verdadero”. También difieren los

contextos teóricos adecuados para investigar: ellos son, la teoría de la prueba y la teoría del aprendizaje en el primer caso, y la epistemología y la sociología del conocimiento en el segundo.

Según nuestra interpretación, los exámenes implican tanto la selección de estudiantes y la certificación de su aptitud para desempeñar una profesión, como la selección y la certificación del conocimiento de una disciplina”.

Esta doble mirada, de acuerdo con la finalidad que se busca en el examen, da cuenta de que en él están presentes tanto una búsqueda de certificación de saberes, para el estudiante, como una búsqueda de certificación de conocimientos de una disciplina, para los expertos.

En efecto, los exámenes contribuyen a asentar el conocimiento válido de una disciplina y, de esta manera, es posible abrir una mirada tanto hacia los aportes de la sociología del conocimiento y hacia teoría de la reproducción, como hacia la antropología con los ritos de pasaje y, al decir de Peter Berger y Thomas Luckman (1984), a la construcción social de la realidad.

Con frecuencia, en el examen se juzga lo que el alumno sabe en torno a la disciplina y, en algunos casos, se incluyen en él contenidos de la carrera que está estudiando en vinculación con el campo profesional. Lo que nos lleva a afirmar que un examen puede tener como finalidad la habilitación de un sujeto al mundo del trabajo o, en su contracara, la validación de los conocimientos “ciertos” y “verdaderos” en torno a un campo disciplinar.

De aquí que, desde esta última perspectiva, cuando un tribunal examinador discute sobre el enfoque que se le ha dado a un tema, puede considerarse como la acción de mantener y renovar el acceso al conocimiento del campo, como incluir líneas nuevas que serán validadas con el tiempo.

En síntesis, lo expresado en este capítulo da cuenta de la incidencia social de los exámenes, cuya influencia se da en la reproducción de las estructuras de poder, tanto en la inclusión de los sujetos particulares, como en la legitimación de los saberes de los campos de conocimiento que son funcionales a las estructuras de poder hegemónicas.

CAPÍTULO II

Evaluación y examen: diferentes perspectivas de análisis.

- **El entramado de sentidos que vinculan al examen con la evaluación.**

Un rastreo etimológico de la palabra “examen” nos ofrece algunas líneas que permiten ligar el sentido de la misma con la evaluación actual, ya que pueden encontrarse entre ambas cadenas semánticas entrelazadas.

Según Joan Corominas (1992), la palabra “examen” -que procede del latín *examen*, “fiel de la balanza”-, refiere a la acción de pesar, apreciar. En el apreciar también está incluido el sentido de calcular el valor de una cosa. Este último significado puede reconocerse aún hoy en este vocablo, en tanto que el primero -el de “pesar”-, se encuentra simbolizado en la balanza de platillos de la justicia.

En este entrecruzamiento de sentidos no es difícil advertir que las palabras “examen” y “evaluación” tienen una contigüidad semántica, a tal punto que en los ámbitos educativos hoy se los utiliza como sinónimos. De aquí que un análisis también etimológico de “evaluación”, ayude a clarificar su lugar.

El término “valuación”, también definido por Corominas (1992), proviene del latín *valere que significa* “ser fuerte”, “vigoroso”, “potente”, tener tal o cual valor. La “e” de “e-valuación” implica desde, a partir de aquello que vale, que es fuerte y vigoroso, que es desde donde parte el valor, que es necesariamente el punto de referencia.

Este entrecruzamiento de significaciones entre el examen y la evaluación, atravesados por la idea de valor, requiere de un tratamiento separado, ya que ambos términos han adquirido valoraciones diferentes a través del tiempo.

▪ El concepto de evaluación.

A pesar de iniciar la narrativa del rastreo etimológico de algunos términos que ubican a la evaluación en el marco de nociones generales o conceptos generales, al analizar la pertinencia de los sentidos generados, se decidió focalizar en el campo de la educación.

Pero, para iniciar la tarea de indagación resulta necesario presentar dos perspectivas desde las que se puede mostrar la actividad de evaluar: una es la cotidiana y la otra, la práctica profesional. Desde ambas perspectivas, con la actividad evaluadora se trata de comprobar la relación que existe entre un fenómeno determinado y un modelo, que constituye el referente (Fullat i Genis, 1997).

Es así que, en la vida cotidiana las personas realizan prácticas evaluativas con mucha frecuencia, utilizando criterios (referentes) que se originan en el sentido común. En efecto, desde temprana edad, a través de la experiencia vivida, se aprende a valorar, a diferenciar, a comparar, a distinguir lo que gusta de lo que no, o de lo que resulta relativamente indiferente. Así, al decir de Jacques Ardoino (2000), se va formando la sensibilidad de cada persona - sensaciones, opiniones, creencias, afectos, implicaciones, etc.- sobre cuya base luego realizarán elaboraciones más complejas, especialmente estéticas, éticas y científicas, entre otras.

En ese sentido, y siguiendo al autor (2000:28), se diría que las prácticas evaluativas están ancladas culturalmente. Evaluar implica juzgar, posicionándose desde un punto de vista particular, "... poniendo en juego uno o varios valores, estimando o apreciando un estado, un objeto, una acción, comparando entre ellos algunos elementos valorados de manera espontánea...".

En cambio, cuando se alude a la práctica evaluativa que se lleva a cabo en los sistemas educativos, se hace referencia a una práctica profesional sistematizada, organizada e instrumentada.

Desde una acepción pedagógica amplia, se entiende a esta práctica como "...cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos

educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1.995:338).

Por lo antes dicho, será central a la hora de iniciar la investigación, la consideración de la evaluación tanto en su dimensión epistemológica como el de práctica social.

En el primer caso, desde una perspectiva epistemológica, tomando la posición de Carmen Carrión Carranza (2001) puede afirmarse que la evaluación es un concepto transdisciplinar ya que atraviesa diferentes campos del conocimiento y, hace propio métodos de diferentes campos del saber.

No se debiera confundir este planteo con la búsqueda de una noción universal de la evaluación que sería propia del positivismo, pero es relevante resaltar que “... algunas de las características de las aplicaciones de la evaluación [como]... la expresión de un juicio con fundamento en valores; la ubicuidad de la evaluación; el razonamiento metodológico, como la comparación de los hechos con valores; y la aplicación de procedimientos transdisciplinarios, como la lógica, la estadística, la psicología, el derecho, la sociología, la antropología, la etnología y de manera fundamental, la ética y la política” (Carrión Carranza 2001:35).

Cuando la evaluación es abordada como una práctica, su análisis es posible si se la considera dentro de un espacio social que cobra sentido en la medida en que es pública y significada en procesos sociales particulares. Este posicionamiento teórico ofrece la posibilidad de abordarla como práctica contextualizada, con significaciones construidas históricamente. Y es desde aquí que la práctica evaluativa, lejos de tratarse de una problemática meramente técnica, implica complejidad, por cuanto se trata de una práctica humana que, como tal, se encuentra integrada en un espacio social que le da significado. Se trata de una actividad contextualizada y significada sociohistóricamente, que compromete moralmente a quien la realiza en una relación en la que juega el poder y la direccionalidad de la acción justificada por el logro de fines deseables (Palou de Maté, 2001).

Por su parte, cabe resaltar la dimensión humana y moral de la evaluación que se reconoce al aceptar que a partir de ella un sujeto ejerce influencia sobre otro. Desde esta perspectiva surge la necesidad de que la práctica evaluativa se guíe por principios éticos que sean orientadores de acciones justas.

Para señalar una perspectiva operativa de la tarea de evaluar, se podría afirmar que -en términos genéricos- "evaluar" es valorar, lo que lleva en sí emitir juicios de valor acordes a marcos axiológicos*, tendientes a la acción**. Esto implica aproximarse al "objeto"*** tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo.

Realizar una evaluación considerando de un modo central la perspectiva operativa, requiere un posicionamiento que, haciendo propias las palabras de Ángel Pérez Gómez (1985:431), supone "... , una múltiple apertura:

- Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoques para dar cabida a la recolección de datos, tanto sobre procesos como sobre productos.
- Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.
- Apertura ético política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de intereses implicados en un proyecto, educativo...".

* Es interesante la clasificación de teorías axiológicas que señala Camilloni (1995), diferenciándolas en teorías emocionales y cognitivas. Las primeras se basan en la emotividad del que evalúa, en las que la discrecionalidad y la subjetividad cumplen un papel fundamental; en cambio en las Teorías Cognitivas el eje es el componente cognitivo del aprendizaje.

** "Actuar" en el sentido de acción informada con conciencia de la relación medio fines, superando la visión instrumentalista propia del positivismo.

*** Tomado en un sentido epistémico. En general, se hace referencia a procesos, fenómenos, comportamientos, valores -en términos económicos- proyectos individuales y colectivos, prácticas sociales, servicios o productos comerciales, políticos, estratégicos, planes y programas, personas.



- **Conceptos vinculados a la evaluación: los significados naturalizados en su historicidad.**

Hacer un rastreo histórico del concepto de evaluación, permitiría encontrar en los grandes pedagogos distintas concepciones, pero la que deviene a partir de la Revolución Industrial es la que hoy aparece con más fuerza, aunque al mismo tiempo es la más encubierta. En tal concepción, la evaluación se articula entre el sistema productivo y el sistema escolar.

Esta relación, que se manifiesta también en otras acciones educativas, no se presenta con claridad ni es directa, sino que aparece mediada por una serie de instancias en las que la demanda industrial se va reconvirtiendo en términos educativos. Un docente no encontrará en un objetivo de su asignatura una relación directa con los requerimientos del campo productivo, pero es a través de todo el quehacer docente donde se concreta aquel requerimiento, como por ejemplo, en la concepción de número, en el vocabulario o en la actitud frente al adulto (Palou de Maté, 1992).

Analizada la evaluación desde este lugar, la misma conlleva supuestos que tienen relación con la ubicación del hombre en el sistema productivo. En su instrumentación didáctica, los objetivos comportamentales tienen una función troncal, ya que explicitados antes de iniciar la tarea de enseñar, serán el referente para confrontar los resultados de dicha actividad. He aquí la función de la evaluación en el sentido explicitado: verificar los resultados obtenidos en función de objetivos pre-fijados, metas cuidadosamente especificadas con anterioridad.

Esta concepción de la evaluación, que se relaciona con el proceso de industrialización de los EE.UU., se refiere especialmente al desarrollo de los conceptos vinculados al "manejo científico del trabajo" de Taylor. Con esto se afirma que desde el origen del significado del vocablo evaluación, la connotación ideológica del mismo está ligada al ámbito del control administrativo, esto es, tiene un carácter técnico que, con métodos e instrumentos, intenta dar cuenta y rendir cuenta.

El principio de actuación que implica planificar, realizar y evaluar, fue progresivamente pasando de la empresa a los centros educativos, y se constituyó en pauta para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica. De la misma manera y en un proceso gradual, la segmentación técnica del trabajo tendrá su reflejo en la segmentación de la actividad docente. Allí serán reconocidos los especialistas en currículo, en planificación, en evaluación, que en este último caso llegó a la objetivación del número como garantía de objetividad y rigor científico.

Desde esta perspectiva, y acotada al ámbito educativo, puede advertirse que, con la evaluación, al decir de Alicia De Alba, Ángel Díaz Barriga y Marta Viesca (1984), implícitamente se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa, apoyando las decisiones en la "ciencia".

Aquí aparece una gran contradicción, que es la búsqueda de neutralidad en una actividad esencialmente valorativa, dicho en palabras de Thomas Popkewitz (1988:47), "... la postura de neutralidad es siempre valorativa".

Es decir que se concibe a la evaluación como una actividad neutra que, desde su propia científicidad legitima la acción pedagógica, pero a su vez la misma conlleva una gran carga valorativa, lo cual marca la contradicción señalada anteriormente.

A este espacio de contradicciones José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (1989:423) aportan: "Si toda actividad humana se encuentra penetrada por una inevitable dimensión intencional, ética y teleológica, la esencia misma de toda actividad evaluadora es su componente axiológico [...] inseparable del mismo objeto de su actividad."

Por su parte Alicia De Alba, Ángel Díaz Barriga y Martha Viesca (1985:190) afirman que "... El carácter axiológico de la evaluación, la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad, ante el ejercicio consciente de razonamiento, pero, precisamente, al evadir en el análisis de la evaluación misma su carácter axiológico, la convierte en un arma irracional de la racionalidad técnica..."

Por otro lado, es importante resaltar que el enorme desarrollo que ha tenido la evaluación en los últimos años le ha permitido ocupar lugares de legitimación.

Por ello se considera fundamental revisar los alcances polisémicos del término dado que su uso conlleva a serias confusiones.

Al respecto es interesante presentar el planteo acerca de los múltiples significados de la palabra "evaluación" realizado por Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1995:24-25) quienes abordan con detenimiento esta problemática, señalando lo siguiente:

"En primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir con precisión; en este sentido, expresar una cantidad precisa, cifrada. En otras palabras, alude a expresar una medida cuantificada.

En segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad."

Por su parte, Jacques Ardoino y Guy Berger (1989) sostienen que evaluar puede ser tanto una mirada crítica de la experiencia cotidiana, como el instrumento más sofisticado para estimar o apreciar los proyectos más organizados.

Las consideraciones precedentes aportan elementos para afirmar que "evaluación" es un término polisémico que posee su origen en procesos sociales e históricos particulares. En esta perspectiva, siguiendo la misma línea de pensamiento, es preciso decir que el término "evaluación" no tiene identidad disciplinaria, ya que se emplea en campos tan disímiles como lo son la física nuclear, la bioquímica, la economía, la psicología y la propia educación, a lo que finalmente las autoras antes citadas agregan que todos lo emplean indistintamente, sin lograr una conceptualización rigurosa en su propio campo.

Abonando esta idea, Ardoino (2000) afirma que, como contrapartida al crecimiento de la evaluación, se inicia un proceso de descalificación del control que aparece como una actividad ligada a los ámbitos de poder y el poder ha ido progresivamente ocupando un lugar de desprestigio.

El autor hace una clarificadora distinción entre evaluación y control, entendiendo que su clasificación nos permite ir más allá de la diferenciación de prácticas, ya que nos lleva a conceptualizar dos universos diferentes pero

complementariamente necesarios. Afirma que la evaluación (e- valuare = valorar), repara en actuaciones que se desarrollan a través del tiempo, admitiendo así la historicidad de las prácticas evaluativas.

Esta perspectiva permite reconocer procesos de constitución y conformación de las actuaciones que se configuran en un momento dado y, atendiendo a su historicidad, es posible ponderar o valorar las acciones de hoy en función de lo que ha sucedido con anterioridad. Por ejemplo, cuando se evalúa la tarea de un alumno, se puede tener en cuenta el contexto en la que se gestó, si con anterioridad había resuelto tareas similares con éxito o no, si es un alumno que proviene de otra institución escolar, si tiene condiciones mínimas de salud, si su contexto familiar es favorable y, a partir de esos datos, se podría intentar una actuación.

Dicho de otra manera, evaluar la tarea de un alumno, implica reconocer todo el proceso que fue realizando atendiendo a los factores que a través del tiempo han jugado y que inciden a la hora de realizar esa actividad considerada valiosa.

En cambio, el control (contra-rol = doble escritura) además de ser a-temporal, a-histórico, es una acción regulada desde afuera, con un referente ligado a lo normativo*, el cual generalmente no puede ser modificado por el sujeto que recolecta la información y que pondera los datos obtenidos, sino que responde a un modelo externo. En otras palabras, el sujeto que administra los instrumentos y que es quien opera en la práctica, es sólo mediador, ya que no tiene posibilidades de reconstruir el referente; sólo en algunos casos puede contextualizar el hecho y dar una flexibilidad de tiempo.

Con estas consideraciones no es difícil advertir que la acreditación (a-creditar = dar crédito), está ligada al control, ya que se trata básicamente de la certificación de saberes curricularmente previstos. El referente que se utiliza para acreditar es externo al docente el cual no tiene posibilidades directas de modificarlo. Se entiende que la tarea está en el marco institucional y, por lo tanto, es una instancia de legitimación de saberes que permite una articulación, en este caso entre la universidad con el mundo del trabajo y con otras

* Entendido como regulación de actuaciones sociales.



instituciones educativas.

Por definición, el control es la investigación sistemática, a través de un dispositivo apropiado, que pone en juego procedimientos para establecer conformidad. Así, la responsabilidad del control está construida a través de aparatos o dispositivos.

Distinta es la noción de evaluación, que es definida tanto como la discriminación entre los datos constitutivos de una situación como entre las facetas de un objeto, para apreciar su valor, para preguntar los sentidos que la han conducido, en función de los diferentes contextos.

La diferencia, según Jacques Ardoino (2000), está en la calidad de la mirada puesta sobre el "objeto" y en los instrumentos empleados. Si la evaluación es concebida únicamente según el modelo de administración de pruebas, la evaluación de procedimientos, experiencias y producciones se efectúa esencialmente en términos de control y verificación.

El siguiente cuadro comparativo ayuda a resaltar las diferencias planteadas por el autor, pero debe ser tomado con precaución, para no esquematizar las relaciones.

| CONTROL | EVALUACIÓN |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ES MONORREFERENCIAL. • Pretende verificar la conformidad en relación con UNA norma, UN modelo o UN programa. • Se realiza a través de un conjunto de procedimientos prefijados y preestablecidos. • Actúa bajo la bandera de la constatación. Compara, busca conformidad. • Establece los parámetros para distinguir entre lo que es, y lo que debería ser. • Se predispone a realizar preguntas de coherencia y compatibilidad. • Se basa en supuestos de <u>homogeneidad</u>. • No se permite integrar lo inesperado ya que implica un razonamiento basado en la homogeneidad. • Se fundamenta en un universo de lo previsible y continuo. | <ul style="list-style-type: none"> • ES MULTIRREFERENCIAL. • Es intersubjetiva, ya que se ponen en juego las representaciones. • Se construye como proceso, que para conocer un objeto requiere de distintos cuestionamientos. • Es un proceso inscripto en una o varias temporalidades que privilegian las preguntas en relación al sentido. • Incluye múltiples cuestionamientos, ya que la realidad analizada está constituida por hechos complejos. • Permite visualizaciones de modo <u>heterogéneo</u>. • Espera las consecuencias teóricas y prácticas. • Confronta los órdenes y niveles de sentido diferentes. |

Las dos columnas en la comparación tienen su razón de ser ya que atienden a definiciones de dos objetos muy diferentes. El punto de referencia no es sólo metodológico, como distinguir entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa”, sino también supone el reconocimiento de formas paradigmáticas diferentes: explicación y comprensión.

Otra diferencia conceptual sustantiva que ofrece interesantes aportes a la

hora de diferenciar evaluación de control, es la que se da entre "información" y "comunicación". Ambos términos con frecuencia se confunden, pero son distintos y cumplen funciones distintas en el interior de las instituciones.

El término "informar", que proviene del latín *informare* (María Moliner, 1982), significa dar forma a una cosa, organizar, estructurar, decirle a alguien lo que tiene que hacer o cómo tiene que obrar en cierto asunto. Importa la transmisión más que la comprensión. Al informar se busca univocidad, se buscan códigos claros y una red que las distribuya, tratando de reducir al máximo las interpretaciones. La transmisión generalmente es proporcionada jerárquicamente. En las instituciones, las autoridades informan las líneas de trabajo a seguir y con frecuencia los docentes informan a los alumnos y a los padres sus decisiones académico-administrativas. Cabe destacar que la información es siempre necesaria, ya que cuando falta desde la jerarquía, en los ámbitos no jerárquicos se crea una sustituta.

La comunicación en cambio es diferente. Según María Moliner (1982) significa compartir, incluye lazos holgados y amplios que permiten intercambios de significados. En la comunicación siempre hay un cambio o juego de intereses que, para las personas que piensan de manera distinta, la torna siempre conflictiva, al menos potencialmente, entendiendo que, a pesar de las diferencias y divergencias, hay lugar para las convergencias, pero nunca para las concertaciones que quieran ahorrar el conflicto.

Según Ardoino (1998), la comunicación es antropológica, la información es lógica. La información es siempre funcional, en cambio, la comunicación pone en juego dimensiones simbólicas y funcionales. Mientras que, como se dijo, la información privilegia la transmisión y el tratamiento de los datos, la comunicación está más ligada a los procesos. La comunicación intercambia significados y produce más efectos de sentido que de fuerza. La alteración que es negativa en la información, es constitutiva de la comunicación.

Evaluación-acreditación-información se constituyen en pilares de los procesos de control que las instituciones poseen dada la función social que cumplen. Pero, estas actuaciones cobran un sentido particular acorde con el currículum y a la estructura que este adquiere según el nivel del sistema y la modalidad que se adopte.

- **El concepto de calidad en el ámbito educativo.**

La problemática de la calidad, en el contexto actual, aparece totalmente ligada al concepto de evaluación lo cual nos obliga a un abordaje conceptual inicial.

Atendiendo a la construcción social de la palabra “calidad”, no es difícil advertir que se la asocia a un valor seguro, a algo digno de confianza y, particularmente, a cualidades que son esenciales.

Con este alerta se puede entender el significado del término calidad en dos sentidos. En un sentido amplio, “calidad” se define como atributo o propiedad de un objeto, modo de ser de algo, es decir, como una calificación, un atributo que lo hace comparable con otros objetos de la misma especie. En este sentido es un vocablo neutro.

Pero, al tomar el término “calidad” en un sentido absoluto, se da cuenta de superioridad y en cierta medida de un grado de bondad, perdiendo así su neutralidad anterior pues su uso está cargado de valoración.

También cabe advertir que es un término que depende de perspectivas temporales -históricas de tiempo y espacio-, ideológicas y económicas.

En lo referido a la temporalidad del objeto de referencia se tiene en consideración si se trata de un diseño, de un proceso o de un producto. En el diseño puede considerarse como atendiendo a características intrínsecas de lo que se considera de calidad. En el proceso entran en juego el actuar con coherencia, evitar errores, elegir la alternativa óptima, reducir costos.

Al hablar de producto se hace referencia a la aptitud de uso, a la coincidencia entre producto final y exigencia, a la satisfacción de necesidades. En este último caso, se hace alusión a un valor como potencial “de” o como actuación “con” capacidad de transformación.

Elena Cano García (1998) afirma que la Calidad Educativa puede ser vista desde dos perspectivas:

1. Desde la primera, refiere al potencial humano y se la relaciona con el concepto griego de *areté*, el cual hace referencia a la perfección, excelencia y

valor. Esta mirada da por resultado que el término "calidad educativa" signifique dar cuenta de la excelencia y cumplimiento de los resultados deseados o el desarrollo de las funciones planteadas.

2. La "perspectiva del mundo de la vida", en cambio daría cuenta de la capacidad de transformar información en acción. Se relaciona con la capacidad de una persona u organización de lograr transformar un conjunto de ideas y metas en realidades productivas beneficiosas.

Podemos ver que ambas perspectivas se relacionan estrechamente con los conceptos de eficiencia y eficacia, de lo que resulta que la calidad educativa es un concepto que permite hacer referencia a la capacidad de un sujeto u organización a elevar su potencial para lograr concretar, en lo posible a la perfección, los objetivos o metas planteados en un comienzo.

Sí se realiza un análisis desde una perspectiva social, es posible pensar que la aparente neutralidad del término oculta genuinos problemas. Este ocultamiento nos lleva a reconocer detrás de la palabra "calidad" una cierta culpabilidad, que en los diferentes niveles del sistema educativo está vinculada a veces con el docente y en otras con el alumno.

En los desarrollos anteriores se puede reconocer el entramado de sentidos que "examen" y "evaluación" poseen en tanto modalidades de legitimación social, pero también es posible observar en el tratamiento de ambos términos, diferencias en las configuraciones que han ido tomando, aún sin perder matices de significación sustantivos, como lo son el poder o la adecuación a los contextos ya que ajustan su forma a la función que cumplen.

Así, un claro ejemplo de las formas legitimadoras del poder solapadas en los sistemas simbólicos explícitos, puede reconocerse en el concepto actual de evaluación, por el valor de cientificidad que lo permea, la sobredimensión de lo instrumental valorando la neutralidad y por el prestigio social que reviste la profesionalidad del evaluador.

CAPÍTULO III

La dimensión moral de las prácticas evaluativas.

- **La justicia: compromiso personal y actuación social.**

Tomando la práctica de la enseñanza como una práctica social, es decir como una práctica que se constituye en actuaciones públicas con historicidad e identidad particulares, pueden reconocerse en su conformación, desempeños que también son propias de otras prácticas sociales, como las del actor, las del político o las del juez.

Desde esta consideración es interesante plantear las prácticas evaluativas como actos de justicia, con la misma fuerza con la que se podría analizar la enseñanza como un acto de representación o como un acto político, en el sentido de estrategia de acción.*

El punto de partida para considerar el tratamiento evaluativo como acto de justicia, se vincula a la acción que el docente realiza al asignar calificaciones o dar por aprobado-certificado un conocimiento. En esta tarea, que de algún modo, al decir de Perrenoud (1990), "clasifica" a los alumnos, el docente distribuye un "bien", que no es otra cosa que asignar una cualidad a un sujeto. Esta calificación le otorga el beneficio -cuando la nota es valiosa- de pertenecer a un segmento social prestigioso que corresponde a la clase de los buenos alumnos. En la asignación de ese bien se ejerce un acto de justicia, si al sujeto le corresponde el beneficio asignado o de injusticia si, según criterios, no es merecedor del mismo.

* Cabe aclarar que las focalizaciones que se realizan en este trabajo de tesis tienen como finalidad profundizar el análisis para enriquecerlo, con el alerta epistemológico de redimensionar la enseñanza como totalidad y evitar la fragmentación.

Pero, en este análisis cabe preguntarse sobre qué marco se apoya la asignación del bien, qué principios intervienen, qué concepción de sociedad se tiene, ya que entran en juego diversos valores.

Desde la perspectiva de la tesista, se entiende que la sociedad está constituida por grupos que, con el aporte de sus culturas particulares, la hacen heterogénea. Es decir que la heterogeneidad es constitutiva de los espacios sociales y, a la vez, el punto de partida para que los sujetos particulares se constituyan como tales desde sus propias diferencias.

Es importante destacar que, a pesar de la concepción señalada, no es difícil advertir que en la sociedad actual hay una tendencia homogeneizante que, basada en estándares, busca modos de regulación centrados en premios y castigos. En esta línea puede también advertirse que estos estándares se han convertido casi en normas que suelen regular tanto las prácticas sociales en general, como las escolares en particular.

Es el momento de resaltar que la evaluación, en el sentido de acreditación y el examen como instrumento de la misma, son los medios más eficaces que la sociedad actual utiliza para cumplir su función homogeneizadora y controladora y en esta función es donde podría encontrar su espacio el tratamiento de la justicia. En tal sentido, son valiosos los aportes que realiza Jon Elster (1998:18) cuando afirma que la justicia, en un sentido amplio, incluye "La distribución de bienes escasos con el propósito de maximizar algún conjunto de características de los receptores y más generalmente de todos los ciudadanos...". Además, la considera vinculada a la economía y a la política como ciencias sociales, entendiendo que el derecho, como campo de conocimiento inserto en la economía y la política, adquiere un sentido particular acorde a la concepción de sociedad que se tenga y a los valores que subyacen en su constitución.

Por otra parte, el autor afirma que la justicia vinculada a la economía se ocupa de la distribución de recursos escasos con usos alternativos.

En cambio, cuando se analiza la aplicación de la justicia en las instituciones educativas, no se trata de distribuir un bien escaso, ya que las buenas calificaciones -bien deseado- podrían multiplicarse de manera tal que a cada alumno le correspondiera una, sino más bien significaría un aporte para pensar la

práctica evaluativa en un paralelismo con una acción política, que es la que se encarga de determinar “quién recibe qué, cuándo y cómo”.

Abonando esta línea, dos conceptos pueden servir para pensar la justicia desde una dimensión política: el mérito y la necesidad. En tal sentido cabe advertir que ambos responden a una valoración del estándar, ya que la necesidad está vinculada a la falta y el mérito al plus.

Otro aporte de Jon Elster (1998) que ofrece elementos para pensar lo “justo” en la evaluación, es la de diferenciar tres tipos de justicia:

- General o legal, que ordena las relaciones entre los miembros y la sociedad, según la ley.
- Conmutativa, que regula las relaciones entre particulares, según criterios de equivalencia.
- Distributiva, que regula las relaciones entre la sociedad y sus miembros, a través de los gobernantes.

Vista esta clasificación, no es difícil advertir que en el aula se superponen tipos de justicia diferentes.

La primera, que refiere a la ley representada en la norma que se instrumenta en el currículum, la que se aplica a través del control, es de carácter general y con frecuencia no está contextualizada.

La conmutativa refiere a las mediciones y comparaciones que realizan los mismos alumnos acerca de la justificación de las decisiones de una nota.

En tanto la distributiva refiere más a la asignación del bien que el docente realiza cuando intenta compensar con una nota las diferencias de rendimiento de sus alumnos.

Ana María Lamas (2005) también realiza un valioso análisis de la justicia en la evaluación, teniendo como base la Teoría de la Justicia de John Rawls. Este filósofo considera que la justicia tiene dos principios: el de libertad, que es prioritario y por el que se considera que todas las personas tienen el mismo derecho a las libertades básicas y el de diferencia, desde el que se justifican

determinadas desigualdades siempre que beneficien a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En el ámbito del aula, en las decisiones que toman los docentes cuando tienen que evaluar, al formular un juicio, intervienen cuestiones morales. Desde este punto de vista, las decisiones pueden adoptar dos modalidades:

- * Guiarse por principios: justicia sustantiva.
- * Decidir por las consecuencias: justicia procedimental.

La justicia sustantiva se sustenta en principios generales. En la práctica implicaría, por ejemplo, que el docente al momento de decidir sobre la acreditación, desaprobara a un estudiante al que le faltan algunos centésimos para aprobar. En cambio, la justicia procedimental se guía por juicios particulares. Retomando el ejemplo anterior, implicaría que el docente antes de tomar la decisión de desaprobado al alumno, pusiera en consideración otros aspectos además de los datos numéricos.

En este sentido, John Rawls (1989)¹ sostiene que las decisiones que tome el docente deben estar mediadas por el equilibrio reflexivo que se consigue comparando los principios generales con los juicios particulares y, en caso de que sean incompatibles, modificándolos hasta equilibrar el nivel entre ambos.

Cuando los docentes evalúan, estiman conocimientos, aptitudes, rendimiento escolar, y lo hacen con justicia cuando pretenden “dar a cada uno lo que racional y equitativamente le corresponde”, a través de un juicio de valor, en términos de derecho, razón o equidad.

Para obrar con justicia, en esta línea de análisis, sería necesario tomar en cuenta los dos principios de Rawls presentados anteriormente, para aplicarlos a la evaluación:

* Libertad: se considera fundamental, por cuánto cada estudiante tiene el mismo derecho a la educación y, en consecuencia, a ser evaluado dentro de los parámetros establecidos por el sistema.

* Diferencia: desde este principio se justifican ciertas características disímiles en los sujetos pedagógicos, debido a la igualdad de oportunidades y la promoción del mayor beneficio para los menos aventajados. Se podría pensar

¹ Citado por Ana María Lamas (2005).

que en esta categoría se encontrarían incluidos, por ejemplo, aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o que tienen pertenencia a clases sociales desventajas.

Miguel Ángel Santos Guerra (1998:52), quién también considera que la evaluación implica un proceso ético, afirma que cuándo la justicia se interpreta como el tratamiento de todos por igual a través de exigencias uniformes, "...no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros de condiciones privilegiadas". De modo que el igualitarismo puede perjudicar a aquellos que parten de situaciones desfavorables, por lo que resulta necesario tener en cuenta la compleja diversidad de los sujetos pedagógicos.

Para concluir este apartado, resulta interesante retomar una afirmación de Juan Manuel Álvarez Méndez (2005), sobre la confusión que se generó a partir de las concepciones racionalistas que separaron al sujeto de las acciones que él mismo producía. Así, se confundió objetividad con justicia, y la primera ocupó el lugar de la segunda, tal vez porque se asumía un compromiso personal y moral menor. Este autor destaca (2005:54) la importancia de no confundir los dos conceptos y propone "...pasar de la obsesión por la objetividad reificante a la búsqueda del ejercicio justo y ecuánime".

En este análisis de objetividad-subjetividad y justicia-injusticia, resulta valioso focalizar la mirada en los criterios, que podrían ser considerados como base para la asignación de bienes.

▪ Normas y criterios en la evaluación.

En este apartado se toma una línea de análisis particular en torno a los criterios, pero no sin antes destacar que en el ejercicio de la justicia -ya comentada en el punto anterior- los jueces utilizan las denominadas "decisiones discrecionales". Estas decisiones, que son propias de los magistrados, les confieren autonomía, criterio personal, responsabilidad en sus decisiones cuando las normas y procedimientos ofrecen puntos contradictorios y, por sobre todo, en los momentos en los que aparecen vacíos de legislación o jurisprudencias discordantes.

Para profundizar en torno a estos temas, es necesaria la delimitación de vocablos como “principios”, “procedimientos” y “criterios” a los que con frecuencia diferentes autores les asignan disímiles significaciones, las que en algunos casos clarifican y en otros generan confusiones.

En relación con los procedimientos, no hay mucha diferencia en su abordaje en la literatura vinculada a la evaluación, aunque a veces se la homologa a la propuesta metodológica. En nuestro caso, los procedimientos están integrados a lo metodológico, como una forma particularizada de llevar adelante un trabajo concreto.

Respecto a la palabra “principio”, la misma tiene en común con la de “criterio” ser referente de una acción evaluativa, pero mientras el principio actúa como premisa básica o postulado contundente que no necesita ser justificado, los criterios toman una configuración distinta de acuerdo con el lugar que ocupan en la práctica.

En el abordaje de los criterios, para incorporar elementos de análisis que signifiquen una contribución, se han utilizado los aportes de dos grandes vertientes: del ámbito jurídico y del filosófico, entendiendo que este último es el que ofrece mejores aportes para repensar la evaluación en las instituciones escolares.

La significación que se le asigna al término “criterio” en el ámbito jurídico, refiere a “normas de verdad”, las que se constituyen en puntos de partida para quienes juzgan la “verdad” o “falsedad” de los hechos. Desde aquí puede inferirse el valor de la explicitación de los criterios, atendiendo a que los mismos hacen que una decisión se constituya en justa o injusta.*

En cambio desde una perspectiva filosófica, “... los criterios son razones, son un tipo de razón, en particular, razones valiosas”. Matthew Lipman (1997:193), y estas se pueden apoyar en “... hechos, principios, valores, formas de comparación innumerables u otros tipos de cuestiones”, constituyéndose en sí en puntos de apoyo que podrían denominarse premisas.

* Es importante resaltar esta significación de norma de verdad, ya que para constituirse en tal, se apoya en leyes que regulan la vida ciudadana o en jurisprudencias anteriores de otros actos similares.

Aquí los aportes de Ernest House (1994) ayudan a mirar lo que él denomina premisas principales. Algunas de estas son consideradas “reales”, a diferencia de las denominadas “preferibles”. Entre las primeras están los hechos, las verdades y los supuestos básicos y, por regla general, tienen la pretensión de persuasión de validez para una audiencia universal. En cambio, los preferibles se identifican con destinatarios concretos y abarcan valores, jerarquía de valores y premisas de valor de carácter general.

Explica House:

“Los hechos y las verdades son datos e ideas que se consideran aceptados por la audiencia universal, es decir, compartidos por los seres pensantes y, por tanto, sin necesidad de justificación. Que un dato constituya un hecho depende de la propia concepción de la audiencia universal. Si esta cambia, también cambian los hechos y verdades. No obstante, el mantenimiento de la categoría de hecho o verdad significa que, a los efectos del razonamiento, el dato es incontrovertible e indiscutible. Pero, si se cuestiona el dato, pierde su categoría de hecho y pasa a ser tema de argumentación en vez de objeto de acuerdo” (1994:75).

Es así que los supuestos básicos no pueden probarse, son aceptados como verdaderos en las evaluaciones, tomando una forma casi universal.

Con este enfoque se advierte la necesidad de buscar un elemento fundamental que ordene el valor de las razones para trabajar en el ámbito de lo preferible y hacer un esfuerzo para diferenciar cuándo se está buscando premisas reales y cuándo preferibles. Las primeras buscan una audiencia general y las segundas se presentan para casos particulares.

En esta línea de análisis, los principios de pertinencia y relevancia referidos a un campo profesional, ayudan también a revisar las actuaciones vinculadas con la evaluación.

La pertinencia hace referencia a lo que le es propio a un campo de conocimiento en particular, es decir, los supuestos tienen el sentido que el campo de conocimiento le otorga. La relevancia, en cambio, tiene en cuenta la fuerza argumentativa que supera las razones entramadas de la misma índole, es

decir que un argumento es más fuerte o tiene más peso en la priorización que en ese campo se tenga, cuidando no mutar lo epistemológico.

Otro elemento que se considera central para abordar la problemática de los criterios, es el de considerar los vínculos entre principios abstractos y casos concretos, más que como aplicación deductiva a partir de teorías, como un proceso dialéctico donde ambos se reconstruyen en la interacción.

Pero quizás, uno de los planteos más difíciles de resolver sea el de la organización y priorización de criterios. En este sentido, Matthew Lipman (1997) afirma que para abordar el tratamiento de los criterios resulta relevante considerar el lugar que ocupan los llamados megacriterios. Estos pueden definirse como criterios más generales que permiten la priorización de los criterios particulares. Por ejemplo, los arquitectos tienen megacriterios que operan como reguladores de otro de carácter particular. Desde aquí juzgan un edificio con los criterios de funcionalidad, seguridad y belleza. Los abogados, por ejemplo, también utilizan los megacriterios del derecho apelando a la ayuda de la legalidad e ilegalidad.

En el ámbito educativo podría pensarse que el aprendizaje es un megacriterio para los docentes, pues desde allí se pueden ponderar tanto las actuaciones habituales dentro del aula, como así también las actuaciones de los alumnos en las instancias de acreditación. Al considerar estos megacriterios es necesario no perder de vista que el aprendizaje no se puede abordar solamente desde una perspectiva individual, sino que es necesario hacerlo atendiendo al lugar social que le cabe a la educación y es desde allí la consideración de una doble perspectiva del aprendizaje: como desarrollo de las potencialidades individuales y como actitud potenciadora de espacios sociales democráticos.

▪ Los Valores en la evaluación.

En la conceptualización de la evaluación realizada en el capítulo II se destaca la presencia de un referente que es necesariamente axiológico. De aquí que el tratamiento y posicionamiento frente a los valores se considera medular, ya que están siempre presentes, tanto cuando se abordan en profundidad, como cuando se los elude o encubre en una pretendida neutralidad.

Los “valores” son cualidades o modos de ser de las cosas que tienen cierta utilidad o precio (María Moliner, 1982). Estas cualidades son deseables en espacios sociales particulares, pero según su función, en algunos casos, pueden considerarse como constructos abstractos o principios morales reguladores de las prácticas sociales, por lo que podría decirse que son las entidades de un espacio social que por excelencia regulan la vida de sus integrantes.

Los valores y las actitudes forman parte de la actividad educativa, en tanto actúan regulando y organizando la estructura de las tareas académicas y las relaciones sociales en el aula. Según Antonio Bolívar (1995), son independientes del contenido que se enseña, ya que actúan como principios implícitos en las formas de proceder. El mismo retoma el análisis formulado por Elliot Eisner (1998), donde afirma que las acciones educativas están sujetas a criterios de valor, por lo que es necesariamente inherente a la evaluación una noción de lo que es educativamente valioso. De aquí que, al referirse a la evaluación de valores y actitudes, lo considera autorreferencial, si se tiene en cuenta que la actividad evaluativa es intrínsecamente valorativa y que se basa en datos, informaciones y un conjunto de evidencias, para no reducirse a la expresión de una valoración subjetiva individual.

Para sintetizar, puede afirmarse que si bien se da por supuesto, en esta misma tesis, que los valores subyacen a toda la producción, en el capítulo II se hace referencia a los sentidos que habitualmente se le asignan al concepto de calidad, haciendo notar aquellos que no pueden reconocerse desde los datos que se manifiestan en apariencia, pero que subyacen en las relaciones sociales, como por ejemplo el sentido de culpabilidad que encierra dicha palabra para docentes y alumnos.

En relación a la evaluación, también se señala en las páginas anteriores, puede realizarse un análisis similar ya que tiene también paradojas internas, aunque las mismas sean de índole diferente. En la conceptualización de la calidad hay implícita una ponderación de tipo valorativo, algo del orden de la calidad que se presenta como superior, es decir como valor intrínseco; en cambio, en la conceptualización de la evaluación, que tiene una dimensión

moral, compromete al sujeto desde los valores, aparece sobreentendida la neutralidad, la objetividad y el distanciamiento.

Abordar la problemática de la justicia y de los valores lleva necesariamente a incursionar en la dimensión moral de la evaluación, dimensión que tiene que ver con lo explícito, expresado en forma de criterios, o con lo implícito, al propiciar la neutralidad como sinónimo de justicia.

SEGUNDA PARTE

**Los contextos institucionales de las prácticas
examinadoras.**



CAPÍTULO IV

La dimensión pública de los exámenes: limitaciones y posibilidades en su instrumentación.

En el Capítulo I se presentaron dos grandes líneas sobre las que se pueden analizar los exámenes: una, vinculada a las relaciones que a través de ellos los sujetos particulares entablan con los lugares sociales a los que se incorporan, y otra, asociada a la validación del conocimiento como construcción socio histórica. Ambas líneas tienen como eje las relaciones de poder planteadas desde diferentes perspectivas.

En relación a la inserción de los sujetos particulares en los espacios de poder social, se desarrolló el recorrido que los diferentes formatos de los exámenes adoptaron a través de la historia.

Hoy puede reconocerse, fácilmente, la función de los exámenes, especialmente los que han adoptado la forma de “test”, como “habilitadores” para incorporar a los sujetos en el mundo del trabajo, con el consiguiente prestigio que cada lugar laboral ofrece.

En la misma línea, las prácticas evaluativas fueron analizadas de manera crítica en el capítulo II, al abordarse los sentidos que las atraviesan: científicidad, neutralidad e instrumentalidad, con el consecuente juego de valores que esto oculta.

Al análisis realizado, es preciso incorporarle una mirada de orden organizacional e institucional.

▪ Acerca de los modos de certificar los saberes.

Al hablar de exámenes en la universidad, no es posible pensarlos sino en el marco institucional y, si se focaliza la mirada en la institución universidad, es importante realizar una aproximación hacia lo que se entiende como tal y a los elementos que le son propios.

Desde la perspectiva weberiana, en el desarrollo organizacional de la sociedad, la universidad puede considerarse como un segundo nivel de organización en el nivel de mediación entre la sociedad civil y el Estado, el cual mediante normas de derecho, otorga fuerza de ley a la institución. Desde esta lógica, la universidad es una organización de tipo burocrático.

A lo largo del tiempo, las diferentes normativas fueron gradualmente regulando su estructura, sus finalidades y los requisitos exigidos para el acceso y la permanencia en ella. Además, a medida que se fue estableciendo el funcionamiento de sus integrantes, se pudo normar los procesos administrativos necesarios para las certificaciones con valor acreditativo. Tales certificaciones se constituyen en "documentos" y constituyen el espacio material, concreto y visible de la mediación entre el Estado y la sociedad civil.

Desde la perspectiva organizacional, los miembros de la institución, son considerados agentes o funcionarios del Estado con responsabilidades delegadas por la organización para determinadas funciones, las cuales son mayores, cuanto más alto se esté en la estructura de la jerarquización de la misma.

Vale la pena recordar que el término "documento", del latín *documentum*, según la Real Academia Española (1992), significa: "el que, autorizado por funcionario para ello competente, acredita los hechos que refiere y su fecha". Dada esta significación para la universidad, se reconoce el carácter de documento tanto a los certificados de alumno regular, a las constancias de asistencia de los agentes a determinadas actividades institucionales como a la certificación de finalización de estudios y a las actas de exámenes.

Por su parte, la tarea de documentar -que está directamente vinculada a la acreditación- la que, como ya se expresó en capítulos anteriores, es entendida como la certificación de saberes curricularmente previstos, ligada al control.

Así, no es difícil advertir que la acreditación se ubica como enlace entre las instituciones educativas y el contexto social. Desde este lugar, no se la puede pensar sólo como una práctica que involucra a dos persona –docente y alumno-, sino como una práctica social que liga las actividades de enseñanza con los requerimientos de saberes que la sociedad demanda.

Desde esta perspectiva, el valor de “buena calidad” que la sociedad concede a un título, está generalmente ligado a la adecuación de lo que un egresado sabe en cuanto al campo de conocimientos de la especialidad elegida y, en función de las exigencias de actuación que el trabajo le requerirá. Dicho de otra manera, un alumno hace honor a su título cuando puede realizar “bien” las actividades que se le asignan al momento de empezar a trabajar.

Asimismo, es necesario recordar que, la dimensión pública que le es propia a la acreditación requiere de actuaciones administrativas, tales como aprobación o calificación. Estas actuaciones pretenden dar cuenta de saberes particulares explicitados en los diferentes planes de estudios los cuales explicitan los conocimientos necesarios e indispensables propios del nivel y de la especialidad.

Aprobación

El vocablo “aprobar”, que proviene del latín *approbare*, tiene como una de sus acepciones la de “justificar la certeza de un hecho”, “declarar hábil y competente a alguien” y “calificar o dar por bueno o suficiente algo o a alguien” (Real Academia Española, 1992). Estas acepciones nos dan sustento para concebir la práctica de “aprobar” como la actuación que tiende a dar cuenta de haber cumplimentado con los requisitos establecidos por la institución, para la certificación y documentación de “saberes” particulares que conforman el currículo (Palou de Maté, 2001).

Calificación

En términos generales “calificar”, del latín *qualificar*, -seguimos en este caso a María Moliner (1982)-, significa atribuir a una persona o a una cosa cierta cualidad o asignar a alguien o a algo un grado de una cierta escala establecida.

Estos significados generales facilitan el uso de la significación "calificar" en el ámbito escolar.

Como se sabe, la práctica de calificar es realizada por el docente, quien expresa de diferentes maneras, generalmente en símbolos, los resultados de los aprendizajes de un alumno. Tiene como finalidad poder atribuir una cualidad a los resultados de los aprendizajes, la que se expresa mediante el indicador desprendido de un rango o grado otorgado por una escala previamente establecida. La calificación contiene la información que el docente obtiene a partir del uso de distintos instrumentos, y los modos de transmisión dependerán de las escalas de calificación que se instrumenten. Dicho de otra manera, las cualidades enumeradas pueden ser cuantificadas y representadas con expresiones simbólicas de diferente índole.

René Amiguez y Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (1999) presentan diferentes escalas de calificación. Los autores explicitan que las escalas ordinales permiten clasificar a los alumnos conforme a un orden a partir de un criterio dado. En ellas, en uno de los extremos, se ubica a los alumnos muy buenos y, en el otro, a su contrario. En estos tipos de escalas no se define el intervalo entre dos categorías, como tampoco el cálculo del promedio aritmético.

Otro tipo de escalas aplicadas lo constituyen las de relación, las que tienen un punto de origen y permiten el cálculo del promedio aritmético. El orden puede darse a partir del uso de números, la calificación cifrada, que permite señalar la distancia equitativa entre las calificaciones.

Estas escalas pueden ser binarias como aprobado/desaprobado, suficiente/insuficiente o de múltiples variaciones como 4/5/6... o Sobresaliente/ Muy Satisfactorio/ Satisfactorio/ Poco Satisfactorio/ No Satisfactorio. Estos códigos permiten situar el desempeño de un alumno en una categoría construida a partir de una norma.

Atendiendo a la presentación de escalas, Antoni Zabala (1999) expone otras modalidades según las diferencias que contengan:

a) Un símbolo, que puede ser:

- Letra A B C D E.

Rango superior- Rango inferior.

- Número con diversas escalas

de 1 a 10
de 1 a 100
de 0 a 1

- Expresión gráfica

percentil
situación en una escala.

b) Un juicio estimativo con diferente número de rangos:

3: Bueno –Regular – Malo.

5: Excelente- Bueno-Aceptable- Aprobado- Suspenso.

4: Sobresaliente- Notable- Aprobado- Suspenso.

6: Sobresaliente- Notable- Bien- Suficiente- Insuficiente- Muy deficiente.

c) Una descripción.

- Tipo informe:

“Este niño ha mejorado mucho en cuanto a la riqueza de vocabulario y fluidez verbal aunque debe seguir trabajando con la sintaxis y estructuración de las frases”.

- Tipo valoración descriptiva:

Bien o destaca.

Progresó adecuadamente.

Debe mejorar.

Pero, la adopción de alguno de los diferentes tipos de escalas da lugar a sistemas de evaluación diferentes en la educación formal.

Ahora bien, si las calificaciones son consecuencia de una serie de decisiones que se adoptan sobre la base de la adhesión a determinada teoría didáctica, despliegan un efecto normativo sobre la enseñanza y el aprendizaje y llegan a aparecer como determinantes de las prácticas pedagógicas (Camilloni, 1998). De aquí que no es difícil advertir la relevancia que las calificaciones tienen dentro del sistema educativo y en el contexto social.

A partir de una perspectiva crítica, Ángel Díaz Barriga (1988) alerta que con la calificación se ha creado un “falso mito” sobre el aprendizaje: una calificación aprobatoria indica que se aprendió y, por el contrario, una calificación no

aprobatoria significa que no se sabe. Sobre esto, el autor (1995) marca la dificultad de que una calificación determinada constituya el reflejo de un aprendizaje, más bien, da cuenta de que se cubrieron las evidencias exigidas y que estas fueron valoradas por los docentes.

Al peso institucional de las notas, hay que sumarle que la sociedad misma es una gran consumidora de calificaciones, ya que estas son utilizadas como un criterio central para la selección de trabajadores por parte de los empleadores. Es decir que las notas responden a necesidades sociales, al punto tal que el valor de las mismas está directamente ligado al valor simbólico que ellas tienen en la cultura en la que están insertos los sujetos.

Esta perspectiva es abordada por Raúl Muriete (2007), quien afirma que la calificación como simbolización de los saberes, está ligada a los referentes sociales. El contexto va marcando cómo se construyen los referentes de los símbolos que se utilizan y la calificación no responde a referentes que son explícitos que se vinculan directamente al examen sino que se construye a partir de referentes sociales vinculados a los resultados esperados del examen.

Muchos son los análisis que podrían hacerse de las calificaciones propias del sistema educativo, pero en este punto sólo se consideran nuevamente las afirmaciones de Ángel Díaz Barriga (1988), quien afirma que la asignación de calificaciones tiene efectos individuales y sociales. Los primeros, en los docentes, están ligados a sensaciones de aprobación, extrañeza y desconcierto; en los alumnos, en cambio, constituyen una etiqueta, por lo que estudian para obtener determinada calificación, no para aprender. Por su parte, los padres de familia ven en la calificación de aprobación una gratificación al esfuerzo intelectual de sus hijos.

▪ El examen como instrumento de acreditación.

La emisión de juicios valorativos por parte de los docentes se funda en una serie de datos y/o evidencias empíricas. En este sentido Alicia Camilloni (1998) sostiene que para que un juicio no responda solamente a los estados afectivos del docente, resulta necesario apoyarse en una serie de evidencias o datos que se obtienen mediante la utilización de diversos instrumentos. En este caso, el

examen se constituye en el instrumento mediador que permite obtener información acerca de los saberes de los alumnos.

La palabra "instrumento", según la Real Academia Española (1992), proviene del latín *instrumentum*, que refiere al "conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de artes y oficios". En este sentido, la definición de instrumento remite a la idea de máquina, de herramienta, de artefacto que se emplea para lograr algo.

Este modo de definir el término nos remite a la creencia de una cierta neutralidad casi propia de las ciencias naturales, pero aquí vale la primera advertencia: ningún instrumento es neutro, siempre está cargado con la finalidad que se le imprime a su lugar mediador.

En tal sentido, Susana Celman (1998) realiza un valioso aporte cuando afirma que en el diseño y/o la elección de los instrumentos de evaluación para obtener información, subyace una postura teórico-epistemológica del docente sobre el conocimiento y su modo de construcción, sobre esa base, los instrumentos que elija le permitirán acceder a determinada información acerca de los saberes de los estudiantes.

Atendiendo a los resguardos que se plantearon anteriormente, es posible afirmar que los instrumentos de evaluación son las herramientas, las mediaciones que el docente utiliza para permitir que los alumnos manifiesten sus saberes. Estos saberes y mediaciones se seleccionan de acuerdo a la concepción de enseñanza y de aprendizaje que el docente tenga.

Un ordenamiento clasificatorio de los instrumentos ayudaría a visualizar la corriente teórica que subyace a la perspectiva de organización. La división clásica que realiza Manuel Fermín (1992) divide los instrumentos, homologándolos a las pruebas, en: orales-escritas, de composición y objetivas. No es difícil advertir que esta división está asociada a una carga de neutralidad, como es propio de la corriente conductista que la sustenta.

Desde otra perspectiva, José Luis Rodríguez Diéguez (1983) presenta una clasificación que atiende a tres dimensiones: el nivel de estructuración, la situación de la que se obtiene la información y el tipo de lenguaje utilizado. El

nivel de estructuración refiere al “armado” o “armazón” de los instrumentos. Un instrumento estructurado es aquel que tiene previstas todas o la mayoría de las alternativas de resolución, en cambio, el abierto, o no estructurado, ofrece a los alumnos la posibilidad de dar respuesta de acuerdo al bagaje personal de saberes que tengan. Por el contrario, la dimensión que refiere a la situación alude a que el docente puede tomar pruebas haciéndolas formales o relevando información evaluativa cuando se está en circunstancias naturales. Finalmente, la dimensión que contempla el lenguaje refiere a las propuestas tanto orales como escritas, incluyendo también la observación de comportamientos no-verbales paralingüísticos como la fuerza expresiva o la mirada.

En el caso de los exámenes orales, la diferencia estaría dada por el nivel de estructuración que tiene el armado del examen en sí y del tipo, secuencia y organización que se le dé a las consignas o a las preguntas que se realicen.

Si se toma como ejemplo una pregunta que admite una sola respuesta, se trata de una propuesta que se caracteriza por la verificación o constatación de los saberes directamente vinculados al currículum. Cuando las preguntas son abiertas, admiten múltiples significaciones, dando lugar a un trabajo de negociación de significados, es decir, la direccionalidad está puesta en cómo los alumnos han resignificado determinados saberes, para y desde allí gestar el espacio de interacción docente-alumno que permite su reconstrucción. Este último planteo refiere a una búsqueda abierta, donde la selección y organización de los instrumentos está ligada, más que a requerir precisión en los datos que recolectan, a una búsqueda de las posibilidades que estos ofrecen al alumno para expresar los diferentes modos de significar una temática.

Como ejemplo de instrumentos abiertos, pueden presentarse las preguntas del docente que dan lugar a respuestas de diferente índole, los problemas que puedan tener diferentes resoluciones, la interpretación personal de afirmaciones contundentes, los relatos de experiencias personales que guarden relación con el tema o la ubicación del alumno en situaciones hipotéticas en las que debe indicar una posible actuación.

La diferencia entre estos instrumentos de carácter abierto con los denominados cerrados, es que estos últimos poseen un alto grado de estructuración, lo que da lugar a que los alumnos señalen o reconozcan las respuestas previstas por los docentes, tanto las acertadas como las que involucran errores. Aquí el estudiante sólo podrá dar cuenta de aquellos saberes que coinciden con los esperados por el educador, pero no de aquellos inesperados, es decir, los que ni siquiera el docente pudo anticipar.

Con respecto a los instrumentos de tipo estructurados, Howard Gardner (1995) afirma que tienen un modo de codificación que conserva las características de la cultura en la que fueron construidos. De esta manera, si los instrumentos utilizados fueron elaborados en un espacio diferente al que se los administra, podría ocurrir que no recolecten la información que buscan, sino más bien que den pistas inadecuadas. En este caso, si el examen se organiza de antemano y lo confeccionan personas no vinculadas a los sujetos que serán examinados, el diagnóstico se realiza en un espacio donde los modos de circulación y estructuración de la información no coinciden con los presentados en el instrumento que recolecta dicha información. De esta manera el alumno no tiene forma de expresar su propio modo de construcción, ya que el instrumento le demanda una lógica de pensamiento distinta a la lógica por la que él pudo apropiarse de esos saberes.

Por su parte, aunque se puede encontrar una gran diversidad de modelos de instrumentos de evaluación, es interesante el aporte que realiza Alicia Camilloni (1998) al sostener que aisladamente resultan insuficientes para acopiar información acerca del aprendizaje de los estudiantes, por lo que considera necesario combinar distintos instrumentos para lograr una adecuada cobertura. La autora afirma que la eficacia de la evaluación se relaciona con la pertinencia de la combinación de diversos instrumentos, de la ocasión en que se utilizan, y de la "inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados" (1998:76).

Todas estas afirmaciones pueden ser consideradas cuestiones operativas que responden a perspectivas teóricas, pero es importante resaltar que al estar insertas en organizaciones particulares, se valoran por la función que cumplen.

Por ello, al analizar los instrumentos que recolectan información para certificar conocimientos e incorporar los sujetos al mundo del trabajo, se observa que no es valorada por contexto social, de la misma manera la certificación que marca solo aprobado-desaprobado, de aquella que puntúa del 0 al 10. La valoración social de la calificación numérica alta, permite una holgada inserción de los sujetos en los espacios sociales prestigiados.

Desde este marco, el examen se constituye en un instrumento que operativiza las acciones, y en esa instrumentalidad, potencia o limita el poder que circula en determinados espacios sociales.

CAPÍTULO V

La historicidad del examen: una búsqueda de su función en los orígenes y una presentación de su devenir en las universidades argentinas.

- **Un recorrido a través de la historia.**

En el Capítulo I, se presentaron en forma muy breve las diferentes formas que fueron adquiriendo los exámenes a través del tiempo, para resaltar la función social que el poder les ha asignado. Aquí se retoma ese recorrido histórico con el fin de recentrar la mirada en los exámenes universitarios, para poder reconocer las características que aún perduran y las que se modificaron o perdieron.

Los historiadores de la educación sitúan los orígenes del examen en la China Imperial en el siglo III a.C., donde cumplía la importante función de mantener el carácter íntimo de la cultura china, que consistía en asegurar la estabilidad de los usos y costumbres de un pueblo milenario.

El sistema de exámenes oriental era la base para conservar el pasado y proyectarlo al futuro, ya que "... Los funcionarios para ejercer cargos públicos eran elegidos entre los escolares que hubieran aprobado los exámenes" y a ellos, al decir de Francisco Larroyo (S/F:66), les cabían "... los honores, las distinciones y los más altos beneficios económicos".

Aquellos exámenes tenían dos niveles: los preliminares para entrar en la escuela superior y los profesionales, que conferían el derecho a los cargos públicos. Estos últimos, a su vez, se dividían en cuatro categorías: a) los que se celebraban en las ciudades para obtener el título de bachiller; b) los que se llevaban a cabo en las capitales de provincia, que otorgaban el grado de "flores

de talento”, equivalente a lo que hoy sería la licenciatura; c) los concretados en la capital del imperio, logrando un escaso porcentaje a ser “escolares distinguidos” y otro grupo “escolares admitidos”, y finalmente, el d) un ciclo de exámenes que daba acceso a la Academia Imperial y que se recompensaba con honores y cargos eximios. Sus miembros formaban el “bosque de lápices”. Los exámenes se practicaban ante examinadores designados por el Estado y se realizaban en celdas o salas ad hoc en un ambiente ceremonioso.

La misma finalidad de selección de funcionarios que utilizó China fue la razón por la que se introdujeron los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX, debido a que el desarrollo económico que se gestó para entonces, provocó una gran movilidad social. Las pruebas aquellas sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva, tanto para ingresar al sistema educativo superior, como para integrarse al servicio civil funcionalizado.

Volviendo atrás en la historia de la educación del mundo occidental, se puede ver que a comienzos de la Edad Media, en las universidades europeas era posible encontrar prácticas sociales relacionadas a mecanismos de acreditación y evaluación, tal como son entendidos hoy. En dichas universidades los alumnos avanzados en las carreras de Medicina, Teología, Derecho Canónico y Artes, que deseaban enseñar –desempeñando el cargo de Maestro–, debían aprobar una ceremonia denominada *inceptio*, por medio de la cual se les otorgaba el derecho a enseñar.

Si se vuelve la mirada a la actualidad, puede leerse en el trabajo de Jacques Le Goff (1965) que el ritual del examen que hoy se vive tiene sus raíces en el siglo XIII, en el que se instrumentan y reglamentan exámenes para la obtención del grado en cada universidad.

Le Goff expresa que el candidato, con anterioridad al examen, era presentado al rector por el *consiliarius* de su nación y debía jurar ante él que satisfacía las condiciones exigidas por el estatuto y que no trataría de sobornar a los examinadores. En el transcurso de la semana anterior al examen, uno de los maestros lo presentaba al “arcediano”, el que respondía por la capacidad del aspirante a afrontar la prueba. La mañana en la que ésta debía tener lugar, el candidato, después de oír la Misa del Espíritu Santo, comparecía ante el colegio

de doctores, uno de cuyos miembros le indicaba dos pasajes para que los expusiera, después de lo cual el aspirante se retiraba a preparar el comentario final, que se presentaba por la tarde en un lugar público -casi siempre en la cátedra- ante un jurado de doctores y con la presencia del arcediano, quien no podía intervenir. Tras los comentarios exigidos, respondía a las preguntas de los doctores. Luego, estos se retiraban y votaban. La decisión se tomaba por mayoría y luego el arcediano anunciaba el resultado. Una vez aprobado el examen, el candidato pasaba a ser Licenciado, pero antes del examen público no obtenía el título de Doctor ni podía ejercer de hecho la enseñanza magistral. Para el examen público, se lo conducía por la catedral con toda la pompa y allí, el licenciado pronunciaba un discurso, leía y exponía una tesis sobre algún tema de Derecho que luego defendía frente a los estudiantes, quienes debían cuestionar sus argumentos. Con ello, desempeñaba por primera vez el papel de maestro en una discusión universitaria. Luego de esa prueba, el arcediano le concedía solemnemente la autorización de enseñar y le entregaba las insignias de la función, a saber: una cátedra, un libro abierto, un anillo de oro y la toca o birrete.

Como se desprende de este somero relato, en la actualidad, aún se puede constatar la existencia de algunos rasgos de aquellos exámenes, especialmente en las universidades anglosajonas, donde las defensas de postgrado o las ceremonias de graduación muestran ciertas reminiscencias con los antiguos rituales.

Con el correr de los años, los exámenes fueron adquiriendo mayor status social, convirtiéndose en un elemento esencial a la hora de hablar de aprendizaje. Los colegios a cargo de las órdenes religiosas, entre los siglos XV y XVIII, hicieron de este proceso evaluativo uno de los elementos más refinados para mantener la disciplina y el orden en el aprendizaje de sus estudiantes. De esta forma, es posible hallar, en los inicios de dichas instituciones, algunas características que pervivirán en la evaluación educacional actual, como lo son el control riguroso, la competencia y el estímulo.

En efecto, en los Colegios Jesuíticos, los exámenes eran rituales capaces de reglamentar tanto el tiempo como el espacio del evaluado. Por medio de ellos

se podía, no sólo controlar los conocimientos de los alumnos sino, y por sobre todo, su conducta.

La formación otorgada por dichos colegios era extensa y signada por un severo disciplinamiento, caracterizado por el intento premeditado de suprimir todo capricho individual –tanto del docente como del alumno–, por medio de la autoridad y el orden de la Iglesia.

Estas instituciones dividían sus estudios en dos cursos: un curso inferior preparatorio, de tipo literario, con clases graduadas cuidadosamente, que se cerraban con estudios de retórica para los niños y de filosofía para los adolescentes y jóvenes. Aquí se enseñaba el griego junto al latín y se dedicaba cierta atención al idioma vernáculo. Su finalidad era aumentar la efectividad en la expresión, tanto escrita como oral, mediante cursos de oratoria y retórica. Luego se hacía una división entre los estudios de la Ciencia y la Filosofía, los cuales ocupaban tres años. Una vez concluida esta etapa, el alumno se encontraba ante el curso de Teología, que consistía en cuatro años de trabajo y dos de revisión. Para poder enseñar, debían pasar dos años de ejercicios espirituales, los cuales les permitirían comenzar un curso de Filosofía durante tres años. Una vez superados dichos pasos, el joven podía enseñar, en calidad de escolástico, en las clases inferiores del gimnasio. Luego, podía estudiar algún tema específico de la Teología u otra rama del saber superior, para poder ser considerado Maestro de Filosofía.

En esta narrativa se puede advertir que desde el momento en que el alumno ingresaba al colegio, ya tenía organizada toda la estructura de su formación. La severidad expresada en el aprendizaje profundo de la Filosofía y la Teología también se manifestaba en la organización de los tiempos y los espacios, lo cual constituía una firme rutina, capaz de mantener al alumno totalmente abstraído de cualquier otro pensamiento o actividad que no fuera dictada por el colegio.

Florencia Carlino (1999:38) presenta sintéticamente el lugar de disciplinamiento que ocuparon los exámenes: "(Los colegios) reglamentaban la ocupación del espacio y del tiempo de forma tal que el alumno quedaba aprisionado en una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por

secciones, los frecuentes ejercicios escritos, los distintos niveles de contenido, los premios, las recompensas y certámenes a los que se ve sometido. Tendrá que estar permanentemente ocupado y activo...”.

Como puede deducirse, esta organización –tan severa en lo disciplinar y altamente controladora-, permitía y fomentaba el individualismo y la competencia entre los estudiantes. Los distintos exámenes –orales y escritos- pasaban a constituirse en torneos de competencia entre los alumnos ya que, para cerrar este proceso, se organizaban exámenes públicos, en los que el estudiante debía demostrar ante familiares, docentes y compañeros los conocimientos adquiridos durante su período de formación.

Esta enseñanza ha sido valorada por algunos historiadores como William Boyd y Edmund King (1977:187), cuando afirman que “... La excelencia de los colegios jesuitas nunca ha sido puesta seriamente en tela de juicio. Hasta los oponentes que no tenían simpatía alguna por las demás actividades de la orden y que desconfiaban del efecto social que podía tener su labor educacional, reconocían que los jesuitas eran maestros en el arte de la educación...”

Como era previsible, el comienzo de un nuevo siglo trajo consigo teorías innovadoras en el área de la nueva ciencia. Los inicios de la industrialización marcaron un nuevo eje en la educación y muy especialmente en el área de la evaluación.

Los cambios sociales aparejados a los avances técnicos, dieron inicio a nuevas teorías pedagógicas, no sólo en los países europeos, sino también en los americanos.

A comienzos del siglo XIX, los escritos estadounidenses sobre el tema de la evaluación comienzan a tener gran influencia en la metodología de los exámenes. La creciente industrialización que tiene como fin el desarrollo productivo y la eficiencia social, llega al campo educativo en busca de los mismos principios. La organización científica y la estructura de esta nueva filosofía socio-política y económica conlleva la utilización de test de aptitudes para la medición del rendimiento, tanto del personal, como de los productos.

El principal antecedente de dicha forma de examen es Horace Mann (1845), quien dirigió una de las primeras pruebas de test de rendimiento para

saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Dicha prueba -que luego se extendería a todo el país-, tenía como fin evaluar los conocimientos ortográficos de los alumnos estadounidenses. Estos casos fueron los primeros ejemplos de evaluación basada en test de medición que, más adelante, darían lugar a toda una metodología evaluativa centrada a la eficiencia y la uniformidad.

Acorde con este principio de uniformidad, se establece la evaluación bajo criterios comunes a todas las personas de la población, por diferentes que estas fueran. Se renuncia a la diversidad, diferencia, complejidad y a todo aquello que pudiese cambiar o diferenciar una evaluación de otra. Se consideraba que si todos los sujetos eran evaluados de la misma forma, llegarían a una misma formación.

La educación de comienzo de siglo continúa su práctica estandarizada, asemejándose cada vez más a las actividades sociales en las que está inserta.

En este contexto, surge el período tecnocrático de la evaluación, sellada por el curso tecnocrático del control y la homogenización, con el fin de lograr la igualdad, la uniformidad y el eficientismo dentro del campo educativo. De esta forma, a partir de la década del '50 '60, el examen toma una fuerza mucho mayor a la esperada en el sistema educativo.

A lo largo de la década del 60' se da la expansión del pensamiento denominado "Capital Humano", que establece una directa correlación entre la economía y la educación. Dicha teoría intenta explicar la relación entre la inversión en educación y su rendimiento. De esta forma se busca "descubrir" la solución a una ecuación bastante sencilla: cómo el nivel educativo de una persona está positivamente relacionado con su nivel de ingreso.

Theodore Schultz (1968:15) expresa al respecto: "Cuando la instrucción incrementa los ingresos futuros de los estudiantes, puede considerársela una inversión. Es una inversión en capital humano, en la forma de destrezas adquiridas en la escuela. [...]. De esta manera nos "formamos" a nosotros mismos, y en la medida en que lo hacemos, los "recursos humanos" son una consecuencia de las inversiones, entre las cuales la instrucción es una de las de mayor importancia."

A través de un análisis minucioso que relaciona el ingreso, las tasas de utilidad y la cantidad invertida, se tienen en cuenta las restricciones de edad, sexo, raza, desempleo, talento heredado, educación informal en el hogar y el tamaño de la ciudad en la que vive junto a la instrucción. Por lo que se concluye que, a mayor inversión educativa mayor <tasa de retorno>.

En educación, esta ecuación económica plantea que al estar más educada la población, mayor será su contribución a la productividad del país. En este sentido, parecen lógicas las consecuencias que dichos planteos economicistas introducen en la teoría de la evaluación de América y del mundo. Dado el auge y la necesidad de una conducción eficaz y proyectada a diferentes sectores del nivel educativo (tanto público como privado), la evaluación viene a representar aquel proceso capaz de indicar los pasos, escalas y resultados de esta ecuación económica, ahora también, educativa.

Gradualmente, la consolidación de dicha corriente en América latina sumada a la aplicación de políticas neoliberales, reforzaron la relación entre examen = acreditación = calificación, lo cual dejó el examen reducido a un "... instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento..." (Díaz Barriga, 1993:36).

Esto ha provocado que el examen sea visto como una mera técnica educativa que soluciona los problemas administrativo - académicos, tanto para el docente como para el alumno universitario. Con él se espera resolver cualquier inquietud o duda de la institución como respuesta a qué, cuánto y cómo conocen los alumnos.

- **Las universidades argentinas y sus sistemas de exámenes.**

La Universidad de Córdoba, fundada por los Jesuitas en 1623, fue la primera casa de estudios superiores en lo que hoy es el Estado Nacional Argentino. El modelo universitario que regía su organización había surgido en Europa durante el medioevo, cobrando relevancia las facultades de Medicina, Derecho y Teología.

La enseñanza se dividía en distintos niveles entre los que se entramaban los exámenes. El primer nivel incluía las primeras letras, matemática y la

doctrina cristiana. En el segundo estaba el estudio de las humanidades. De aquí se pasaba a los estudios superiores. El título de bachiller se obtenía luego de dos años, tras dar un examen de Lógica y a mediados del tercero se daba un examen para ser Licenciado. Finalmente, el último examen se hacía terminando dos años de pasantía, y era cuando recién se obtenía el título de maestro. Para aquellos que continuaban sus estudios de Teología, los títulos eran de bachiller, licenciado y doctor. Para el título de doctor debían demostrar que habían pasado cinco pruebas en los seis años que duraba la carrera.

La universidad reguló sus actividades académicas y de gobierno, a través de las “Constituciones” del Padre Andrés de Rada, donde se ve con claridad el lugar central que los exámenes ocupaban en la formación.

A continuación se transcribe parte del texto original:

“Para los estudios de grado se preveía su instrumentación en dos instancias del proceso de formación: a la mitad de tercer año y al final del trayecto en el grado. En el primer caso, se preveía una duración de una hora y media, cuando se examinaba una sola persona, y de dos horas y media, cuando eran dos los que debían rendir.

Para el caso del examen de fin del grado, los detalles reglamentados eran mayores. Se concretaba en el interior de un aula, que tenía una piedra central donde se sentaba el examinado, y a su alrededor, en sillas, se ubicaban los examinadores. El tiempo de participación del tribunal estaba pautado, ya que cada miembro tenía 10 minutos de intervención y el contenido de su interrogatorio debía versar sobre una conclusión elaborada por el examinado en la que se introducía alguna dificultad.

Las decisiones del jurado eran secretas, ya que debían colocar en una bolsa, una letra de plata –entregada con anterioridad- que podía ser la A (aprobado) o la R (reprobado).

Para calificar la suficiencia de la aprobación los miembros del tribunal debían ayudarse del concepto formado por el mérito manifestado anteriormente por el examinado en la “práctica experiencia de su capacidad, aplicación, costumbres y conducta, y todo ello deberá tenerse presente para calificar la suficiencia” (Constituciones de la Universidad de Córdoba, 1664).

Es importante resaltar que, según la carrera y cantidad de letras que un examinado obtenía, se tomaban diferentes resoluciones. Con un solo reprobado, recibía una reprimenda y con dos desaprobaba. En este último caso debía realizar otra vez el curso o perder definitivamente el derecho a obtener el grado. Sólo en algunos casos podía ser examinado nuevamente.

Las situaciones accidentales eran tenidas en cuenta en las decisiones anteriores, en lo que pesaba su buena conducta, habilidad y aplicación, pero su valoración estaba en manos del rector, es decir, excedía las atribuciones del tribunal.

Con el fin de resguardar la tranquilidad de los examinadores, las decisiones que tomaba el tribunal no podían traspasar los ámbitos en los que se tomaban. Para que esto se pudiera concretar, se realizaban los denominados "votos", que eran una suerte de juramento de guardar los secretos. La decisión que se tomaba era transcripta en un documento que se entregaba al graduado y se duplicaba en el "libro de la universidad".

En relación a la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821, puede decirse que se inició con un perfil profesional similar al que por entonces entraba en vigencia en las universidades europeas. La concepción básica que subyacía era la de ser "útil" a la sociedad.

Esta casa de estudios en sus comienzos, administraba todo el sistema educativo que funcionaba bajo la órbita de la provincia, incluso la enseñanza básica.

Su organización incluía seis departamentos: de Primeras Letras, de Estudios Preparatorios, de Medicina, de Ciencias Exactas, de Jurisprudencia y Ciencias Sagradas.

Recién en el siglo XX, en las universidades los exámenes se constituyen en un pilar de legitimación de saberes, tal como lo refiere la bibliografía que se cita:

"... Los estudiantes de todas las universidades estaban sometidos a un complejo sistema de exámenes en el que no sólo debían aprobar las correspondientes a todas las materias en forma individual, sino que también debían aprobar los llamados exámenes generales, que incluían a grupos amplios de materias y, a veces, a las de todas la carreras, para recibir su título..." (Buchbinder, 2005:76).

Su instrumentación se realizaba con la mediación de un tribunal, pero la modalidad que servía a los profesores para ordenar el examen era a través del “bolillero”. Este instrumento permitía tomar al azar dos números que indicaban el punto o “bolilla” del programa sobre el que debían exponer el contenido para luego ser interrogados.

Antes de iniciar el examen los alumnos tenían un tiempo determinado, denominado “capilla”, para organizar su disertación, después de la cual los docentes podían hacer preguntas de las bolillas seleccionadas.

Estas descripciones fueron durante años la manera operativa de concretar los exámenes, pero su lugar en las decisiones de los espacios de poder puede verse con claridad en los movimientos de fuerza que se daban en la universidad.

Por otra parte los profesores decidieron la disminución de las fechas de exámenes las que, ya en 1903 habían quedado circunscriptas al mes de diciembre. El fundamento de tal decisión se basaba en poder aumentar las exigencias, tratando de evitar posibles facilismos. La reacción de los estudiantes trajo como consecuencia una crisis tal que mantuvo a la universidad cerrada durante todo el año siguiente.

En la misma línea se plantean las reivindicaciones que reiteraron los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en 1912, buscando establecer las mesas examinadoras a mediados de año. Valga la cita como ilustración:

“... En los fundamentos del reclamo, se señalaba que los estudiantes no llegaban a los turnos de diciembre y marzo a raíz de la demora ocasionada por el peso de los trabajos prácticos y por el hecho de que la mayor parte de ellos debía trabajar para subsistir. Los exámenes de julio permitían compatibilizar la doble condición de estudiante y empleado...” (Buchbinder, 2008:56).

Pero la discusión no se dio solo como espacio de reivindicación, sino que se incluyó en las finalidades de formación de los profesionales. Es así que “El sistema de exámenes constituyó uno de los aspectos centrales de los debates académicos de principio de siglo. El eje de la discusión radicaba en si el sistema vigente era adecuado para acreditar las habilidades que debía reunir un profesional universitario o si, por el contrario, favorecía solo el ejercicio de la memoria y la retórica. ...” (Buchbinder, 2005:76).

Recién con la Reforma Universitaria del 18, la evaluación se verá reformulada, aunque centrada en los profesores. Tal revisión producirá un quiebre en las prácticas históricas que hasta entonces organizaban y reglamentaban las universidades argentinas. Adriana Puigrós y Pedro Krotsch (1994:9-10) plantean que:

“... Como parte de la reforma pedagógica que introdujo el movimiento reformista, amplió el concepto de evaluación (...). Lo hizo inaugurando el sistema de concursos públicos y de oposición para el ingreso de los docentes en la universidad, la limitación de la validez de la evaluación producida a un número limitado de años y la obligación a someterse a una nueva evaluación periódicamente. Pero un aspecto más grave aun: puso en cuestión los derechos de los catedráticos a monopolizar los jurados y consideró que también los estudiantes y graduados eran sujetos a derechos y capacidades para participar en aquellas instancias. La libertad de cátedra no podría estar reñida con la calidad de la enseñanza, la garantía de objetividad y la posibilidad de que las decisiones de los jurados trascendieran las luchas internas entre facciones sería la integración de profesores extranjeros a los jurados. También se introdujeron modificaciones en las formas de evaluación de los alumnos, introduciéndose los jurados formados por varios profesores, en lugar de <cara a cara> entre el catedrático y el alumno...”.

Así, será recién a partir de esta revolución de política educativa que los exámenes comenzarán a adquirir ciertas características más democráticas en la universidad. Sin embargo las propuestas pedagógicas alcanzadas por entonces, se van a mantener en nuestro país durante un corto período. El comienzo y la influencia de nuevas teorías y el surgimiento de fuerzas políticas del orden militar, darán lugar a una nueva reformulación de los principios educativos de la universidad en la Argentina.

En una apretada síntesis, podría afirmarse que la historia de los exámenes en territorio argentino, permite observar su funcionalidad en aquellas instituciones que ocupan un espacio social de poder. Desde este lugar es posible advertir la relevancia que tienen en la universidad, ya que es considerada la institución custodia y productora de conocimiento en la actualidad.

Pero esta mirada histórica, podría también ofrecer elementos para comprender los procesos de consolidación del conocimiento socialmente validado, ya que en el juego de fuerzas entre los actores sociales hay un resguardo de las tradiciones en un respeto severo del saber, o se habilitan espacios de poder con una importante fuerza puesta en el cambio.

En estos vaivenes históricos/políticos pueden reconocerse que algunas características aún hoy perduran, en una estrecha relación con las prácticas de enseñanza vigentes en la actual universidad.

CAPÍTULO VI

El contexto de la investigación: su lugar de desarrollo.

- **La Universidad Nacional del Comahue: conformación actual y construcción sociohistórica.**

El material empírico de esta tesis se obtiene en la Universidad Nacional del Comahue, por lo que se considera relevante su caracterización.

Esta es una universidad regional cuya localización está distribuida entre las provincias de Río Negro y Neuquén. Tiene por estatuto, una organización académica de estructura mixta, en la que se articulan los Departamentos Docentes, que tienen su eje en lo epistemológico, y las Unidades Académicas que tienen la responsabilidad de las carreras, el apoyo administrativo, el gobierno y gestión de las mismas.

Las Unidades Académicas están conformadas por Facultades, Centros Regionales, Asentamientos y Escuelas, las que a su vez pueden dictar carreras en su lugar de asentamiento o en otras localidades. En cada una de ellas dicta carreras de diferente duración (postgrado-grado y pregrado) y tienen una organización administrativa y de participación política diferente. Así tanto las Facultades, como los Centros Regionales y las Escuelas cuentan con un Consejo Directivo, pero estas últimas no tienen representación en el Consejo Superior.

La conformación de los Consejos Directivos (y con la misma proporción el Consejo Superior), está integrada por tres claustros: Docentes (incluye profesores, auxiliares y egresados), No docentes y Alumnos.

La U.N.Co. cuenta con 25.000 alumnos y 1200 docentes distribuidos de la siguiente manera:

AÑO 2008

| <i>Unidades Académicas.</i> | <i>Alumnos</i> | <i>Docentes</i> |
|---|----------------|-----------------|
| Asentamiento Universitario San Martín de los Andes | 337 | 33 |
| Asentamiento Universitario Villa Regina | 208 | |
| Módulo Allen - AUVR | 59 | |
| Módulo Viedma - AUVR | 28 | 51 |
| Asentamiento Universitario Zapala | 231 | 28 |
| Centro Regional Universitario Bariloche | 1251 | 194 |
| Centro Universitario Regional Zona Atlántica | 1634 | |
| Módulo Catriel - CURZA | 28 | |
| Sede San Antonio Oeste. C.U.R.Z.A. | 98 | 162 |
| Escuela Superior de Idiomas | 733 | 191 |
| Escuela Superior de Salud y Medio Ambiente | 1376 | |
| Módulo Allen de Enfermería - ESSA | 423 | |
| Módulo Catriel - ESSA | 14 | |
| Módulo Choele Choel - ESSA | 139 | |
| Módulo Cutral Có - ESSA | 5 | |
| Módulo Esquel de Enfermería - ESSA | 239 | |
| Módulo Trelew - ESSA | 455 | |
| Módulo Zapala - ESSA | 2 | 100 |
| Escuela de Medicina | 1491 | 70 |
| Facultad de Ciencias Agrarias | 446 | 80 |
| Facultad de Ciencias de la Educación | 3848 | 182 |
| Facultad de Derecho y Ciencias Sociales | 2852 | |
| Módulo Bahía Blanca - Fac. Derecho y Cs. Sociales. | 1 | |
| Módulo Neuquén - Fac. de Derecho y Cs. Sociales | 449 | 224 |
| Facultad de Economía y Administración | 3804 | 297 |
| Facultad de Humanidades | 1603 | |
| Módulo Zapala - Facultad de Humanidades | 55 | |
| Módulo Chos Malal - Facultad de Humanidades | 2 | 116 |
| Facultad de Ingeniería | 2313 | 285 |
| Facultad de Turismo | 932 | |
| Módulo Andacollo - Facultad de Turismo | 17 | |
| Módulo Contralmirante Cordero - Facultad de Turismo | 54 | |
| Módulo El Chañar - Facultad de Turismo | 19 | |
| Módulo Junín de los Andes - Facultad de Turismo | 10 | 59 |

Fuente: Secretaría Académica Universidad Nacional del Comahue.
Dirección de Personal Universidad Nacional del Comahue.

Para la instrumentación de los módulos en diferentes localidades hay convenios con otras universidades y municipios.

- **Su origen y devenir.**

La Universidad Nacional del Comahue fue creada en 1971, surge como continuidad regional de la Universidad Provincial del Neuquén, que en 1965 ofrecía las carreras de Profesorado en Humanidades, Asistente Social, Turismo, Desarrollo y Administración Regional, Ingeniería Agrónomica e Ingeniería Industrial. Esta Universidad Provincial tenía su organización política regida desde el Poder Ejecutivo Nacional, el que, además de elegir al Rector, tomaba todas las decisiones que a su entender consideraba necesarias.

Creada en 1961 bajo la presidencia de don Arturo Frondizi (1958-1962), recibe en 1962 el impacto del golpe de Estado a consecuencia del cual asume José Guido. Durante la presidencia de Arturo Illia (1963 a 1966) se produce su expansión como consecuencia ya no del apoyo nacional, sino más bien por el desarrollo económico y social que se vive en la región.

En 1966, el golpe de estado en el que asume Juan Carlos Onganía, reinstala la represión en la vida universitaria, y en concordancia con la situación política nacional, en 1968 a partir de la ley Universitaria N° 17.245, se reelaboran los Estatutos Universitarios.

José Echenique (2001) expresa con claridad el peso que tomaron las decisiones políticas y las formas de control que en la Universidad del Neuquén se concretaron en aquellos tiempos:

“...El Estatuto Orgánico Provisorio de la UN señalaba que quedaba <erradicada la política por parte de profesores y alumnos, salvo como materia de conocimiento e investigación>. Es decir que no podían acceder al gobierno de la casa y les estaba vedado el agruparse como claustros o bajo otras organizaciones, como los Centros de Estudiantes. Los alumnos, además, debían regirse por un sistema de <padrinazgo>: tenían que elegir libremente a un profesor que, quincenalmente, elaboraba un informe sobre la marcha de sus estudios, sobre su conducta y sobre la “impresión síquica o física” que tenía del estudiante...” (2001: S/D).

También cuenta que:

“... se prohibía <promover movimientos políticos o formular manifestaciones de tal carácter>. También preveían un sistema de sanciones para los docentes

que pusieran <en peligro la integridad de la cátedra, de la Facultad o de la Universidad> y no reconocían a ninguna entidad estudiantil, quedando <terminantemente prohibido a los alumnos verter opiniones políticas en el ámbito de la Universidad o utilizar el nombre de la misma fuera de ella>...” (Echenique, 2001: S/D).

En este marco y dado el crecimiento de la matrícula y la falta de presupuesto, a comienzos de 1970, el gobierno provincial de Felipe Sapag empezó a promover la nacionalización de la Universidad de Neuquén, y a mediados de ese mismo año, se inicia un proyecto con miras a construir una Universidad Nacional, basada en los principios de la Universidad del Neuquén y la Universidad del Sur.

Es necesario destacar que los turbulentos acontecimientos políticos, económicos y sociales que acompañaron en período de nacionalización se enmarcan en los sucesos nacionales generados por la presidencia del gobierno de facto con el General Onganía; así los movimientos sociales como lo fueron el “Cordobazo” o, en nuestra región, el “Cipolletazo” contribuyeron a promover un vigoroso reclamo político social que dio lugar a la organización del estudiantado en la todavía Universidad del Neuquén.

Estos movimientos sociales dieron fuerza a los planteos estudiantiles de la región quienes con movilizaciones y tomas reclamaron la nacionalización de su Universidad. Así se inicia la organización del primer Centro de Estudiantes de la Universidad del Neuquén con el apoyo de la, por entonces, Asociación de Docentes de la Universidad de Neuquén (ADUN). Juntos plantearán la necesidad de reclamar los siguientes puntos: autonomía, organización institucional con criterios republicanos, igualdad de acceso a los estudios, libertad académica y, lógicamente, la nacionalización.

Después de una intensa lucha por parte del estudiantado y de los docentes, se logra la promulgación de la Ley Nacional N° 19.1117/71 que determina el inicio de la Universidad Nacional del Comahue, oficialmente acontecido el 1 de Enero de 1972, en la sede central de Neuquén Capital.

Durante los años 1973 y 1974, los estudiantes adquirirán progresivo protagonismo en el gobierno universitario, mediante su participación en el co -

gobierno tripartito y por las presiones que ejercieron sobre los rectores-interventores nombrados por el Gobierno Central.

Durante aquellos años los alumnos tuvieron una participación fundamental en todos y cada uno de los acontecimientos universitarios. En efecto, desde tiempo atrás se había implementado un estado de asamblea permanente y, gradualmente, esta forma de participación se extendería a otros claustros e impulsando a los estudiantes a replantearse sus roles y funciones. La influencia del alumnado, así será visible en casi todos los aspectos de la reestructuración administrativo-académica-pedagógica que se dio por entonces la comunidad universitaria, lo cual resultó ejemplar para la revolución estudiantil que se estaba produciendo también en otros lugares del país.

El 4 de enero de 1975, asume como rector-interventor Remus Tetu, en un contexto político provincial en el cual el justicialismo, con su fracción más progresista, demostraba fuerza dentro de la Universidad, pero no así en la Provincia, donde el MPN (Movimiento Popular Neuquino) marcaba un frente de hegemonía. Junto a estas tensiones políticas, Remus Tetu comenzó una insistente persecución a los opositores por medio de cesantías, expulsiones y despidos, desarticulando reformas impulsadas por los alumnos y allanando así el camino a la intervención del gobierno militar de 1976.

Este Rector, entre otras medidas, orientó su política a la descentralización de las facultades, tomando como estrategia la creación de nuevas casas de estudios dispersas geográficamente, lo que favorecía el objetivo político de descongestionar los espacios universitarios que unían la acción movilizadora de los estudiantes con la actividad política.

Por estos años, la UNCo. compartió las vicisitudes que afectaron a todo el sistema universitario nacional. Se persiguieron a los estudiantes y se restringió el ingreso de los alumnos. En 1977 se establece examen de ingreso, arancelamiento y cupos por carrera, lo que se verá reflejado en los números de alumnos ingresantes: mientras que en 1976 fue de 1127, en 1977 solo alcanzó 422 y en 1978 subió a 771.

La transición a la democracia alcanzada en 1983 se produjo dentro de un clima de grandes expectativas de cambios institucionales. No se trataba

únicamente del retorno a la vigencia de la Constitución, del Parlamento y la libre expresión, sino también de la confirmación de la legitimidad y el consenso logrado por autoridades políticas civiles, elegidas por toda la ciudadanía y por la necesidad de una reconstrucción socio-política en general.

Más adelante, a partir de finales de la década del 80 y comienzos de los 90, se producen nuevas modificaciones no sólo en la organización socio-política del país, sino también en la Universidad. Las demandas prioritarias durante este período se concentraban en el pedido de reincorporación de aquellos excluidos durante el largo período de persecución y exilio, y la apertura a una generación de estudiantes con carencias socio-económicas resultado de las políticas económicas aplicadas en años anteriores.

Con el tiempo se buscó la reconstrucción de la autonomía universitaria y la “normalización” de la gestión administrativa y académica de la Universidad.

En este período de transición (1984-86) se instrumentan los primeros “concursos docentes” de la joven Universidad Nacional del Comahue. Estas actuaciones no sólo legitimaban a los docentes en sus cátedras, sino también habilitaban a dichos docentes para poder integrar los órganos de gobierno necesarios para la normalización.

La presencia de los alumnos en esta etapa fue crucial, y los concursos docentes se transformaron en las instancias legitimadoras por excelencia.

Paralelamente, en el ámbito nacional, hacia 1985 se hace visible la necesidad de una organización de las universidades, que requería la convivencia de la autonomía en la determinación de las estructuras del gobierno y en las formas de participación de docentes, estudiantes, egresados y empleados, bajo una coordinación y programación común para las instituciones educativas del nivel superior. Es por ello que se resolvió la puesta en marcha del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) pensado originariamente como espacio de intercambio de las conducciones para la construcción de consensos y prioridades en relación con el gobierno y con los claustros. Uno de sus objetivos fue enfrentar las problemáticas de financiamiento y gasto universitario, revisar las políticas salariales, la enseñanza universitaria y las graves limitaciones del mercado de trabajo para los egresados.

Así, a inicios de la década del '90 se abren nuevos espacios en la UNCo., entre las que se destacan la reorganización interna de los ámbitos de participación como el Consejo Superior y los Centros de Estudiantes y la mayor apertura a los programas de Extensión con diferentes modalidades denominadas de transferencia, servicio a terceros, consultorías o convenios.

En esos mismos años, desde el Gobierno Nacional y, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, también se promueve la investigación a través de un sistema de "incentivos", que impulsa la "producción académica de la universidad" a la vez que genera un repliegue del incipiente avance de la extensión.

Al iniciar el año 1998 en búsqueda de mejoras salariales se concreta en la U.N.Co. un paro docente que se prolongará por cinco meses, poniendo en peligro los cursados del primer cuatrimestre. Es en este momento, y como un modo de superar la pérdida causada por la falta de actividad, que las mesas de exámenes cobran relevancia ya que el alumnado se vuelca a rendir como alumno libre, con el deseo de no perder el sistema de correlatividades que los planes de estudio le imponen. Y es a partir de esa instancia en la que el aumento de frecuencias de las mesas de exámenes se constituye en bandera de logro de los estudiantes en los Consejos Directivos. Los alumnos logran introducir la implementación de las mesas mensuales en contra del modo de pensar de los profesores que veían que esta decisión perjudicaba los cursados.

En años subsiguientes, los espacios de resistencia estudiantil ante las decisiones de los Consejos Directivos y de las autoridades se volverán cada vez más sistemáticos y frecuentes. Es así que en el año 2003 los estudiantes, con el apoyo de un grupo de docentes nucleados en el Gremio ADUNC (Asociación de Docentes Universidad Nacional del Comahue), concretan la primera de las dos "tomas" prolongadas en los últimos cinco años de la universidad, con la consecuente pérdida de cursados que ello ocasiona. Por esta causa las mesas examinadoras se convirtieron en un punto débil en la puja de fuerzas. Por un lado los docentes que no estaban de acuerdo con la medida adoptada por los alumnos no aceptaban "salvar" el cuatrimestre con los exámenes y los Centros de Estudiantes lo tomaban como bandera política de sus fuerzas.

Por otra parte, vale recordar en la historia de la U.N.Co. que gran parte de su identidad se construye a partir de la fuerte presencia del Movimiento Popular Neuquino (M.P.N.) -partido político partidario a cargo del gobierno provincial- desde sus inicios en puja permanente con el gobierno central y disputando poder con la provincia de Río Negro, así como la dispersión geográfica de la unidades académicas creadas así durante el proceso militar, la fuerte presencia del gremio docente ADUNC, aliado a los estudiantes para construir espacios de resistencia y poder.

Actualmente y desde la toma del año 2007, en un clima de permanente lucha de poderes la universidad no tiene su gobierno colegiado con su rector elegido por Asamblea Universitaria como lo indican los estatutos.

En este marco conflictivo las reglamentaciones no han sido revisadas y solamente, como resultados de las "luchas" estudiantiles, se ha conseguido que en la mayoría de las facultades se constituyan las mesas de exámenes una vez al mes. En la actualidad (2009) incluso se concretan dos llamados para las fechas de marzo, julio y diciembre y un llamado en los meses restantes.

- **La reglamentación de los exámenes en la Universidad del Comahue.**

En la U.N.Co. es la Ordenanza del Consejo Superior N° 640/96 la que regula los exámenes para todas las Unidades Académicas, y sólo en la Facultad de Ciencias de la Educación rige la Resolución del Consejo Directivo N° 108 que reglamenta la puesta en práctica de talleres y seminarios.

Esta Ordenanza, que refiere al "*Régimen General de Administración Académica de las Carreras de Grado*" (se adjunta en anexo), se organiza en torno a seis (6) Títulos: I- Pautas para la inscripción de los alumnos; II- Acerca de los Cursos regulares y Especiales; III- Las justificaciones de inasistencia; IV- De las inscripciones para cursar y rendir materias; V- Cambios de Carreras; VI- De los pases interuniversitarios; VII- De los diplomas y colación de grado. Esta ordenanza regula el trayecto que el alumno realiza desde que ingresa a la Universidad hasta el momento de su graduación.

Lo normado en torno a los exámenes puede encontrarse en los Títulos II y IV. En el Título II, además de explicitar cuestiones vinculadas a los cursos en general, se abordan las diferentes formas que pueden adoptar los exámenes, las maneras de constituir los tribunales examinadores y las calificaciones que se pueden asignar, detallando la escala numérica susceptible de ser utilizada.

Se hace expresa referencia, además, a la modalidad que organiza un examen de alumno libre, explicitándose que debe constar de una parte teórica y otra práctica.

El Título IV, que refiere específicamente a los exámenes, marca las condiciones de inscripción de las asignaturas señalando aspectos vinculados a lo administrativo como la reinscripción a la carrera, y aspectos vinculados a lo académico, como la aprobación de las materias correlativas.

En lo que se refiere a los exámenes propiamente dichos indica la elaboración de formularios y sus tiempos de presentación.

El Capítulo III del mismo título hace referencia a las actas que deben acompañar a dichos exámenes. En este capítulo en el art. 29 se especifican los recaudos básicos que debe presentar una mesa examinadora: *"a) cotejar la libreta universitaria del estudiante o el documento de identidad (...) los docentes integrantes de la mesa examinadora estarán obligados a calificar de puño y letra a cada uno de los alumnos que se presenten al examen, verificando la identidad de los mismos"*.

La Resolución nº 108 mencionada más arriba (se adjunta en anexo), compuesta por 10 artículos y 4 incisos, fue aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación el 8 de noviembre de 1995, bajo el decanato de la Profesora María Elena Marzolla.

Es necesario aclarar que esta resolución posee como único eje las formas de evaluar los talleres y seminarios que conforman las carreras del Profesorado en Enseñanza Primaria, Profesorado en Enseñanza Inicial y el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- **Relación entre la reglamentación de la universidad y las actuales prácticas evaluativas.**

En la Ordenanza N° 640 se expresa con claridad la forma de constitución y los modos de actuación de los tribunales examinadores, pero al analizar los registros realizados a partir del trabajo de campo, es posible observar qué puntos son tenidos en cuenta y cuánto de ellos se instrumentan a la hora de conformar una mesa examinadora.

Según la reglamentación citada, todo tribunal debe estar conformado por tres docentes, uno de ellos, tomando el papel de Presidente. Cabe aclarar que al utilizarse la palabra docente, la composición de profesores y auxiliares no queda visible, por lo que resulta importante señalar que, en las funciones del auxiliar de docencia (asistentes y ayudantes), no se incluye la integración a tribunales examinadores.

A partir de las observaciones realizadas puede identificarse que, en un gran número de casos, los tribunales se han conformado solo con dos docentes, uno de ellos es el profesor o encargado de cátedra, tal como lo indica la reglamentación, quien ejerce la presidencia de la mesa.

En ningún caso se pudo observar un tribunal unipersonal, pero en relatos recogidos en las entrevistas a los alumnos, se encuentran registradas estas situaciones:

Alumna: *"Sí, muchas. Una cuando rendí una materia, donde las profesoras me trataron muy mal, me dijeron que así no se rendía en una facultad, y que me aprobaban (con un 4) para que yo no hiciera lío en la facultad, ya que era una mesa de 2 personas...no un tribunal como debe ser "(Entrevista Alumno N° 26).*

Alumna: *"... Lo viví bien porque el profesor que me tomó..., encima no había tribunal, así que...*

Entrevistadora: *¿No había tribunal?*

Alumna: *Si, era uno solo. Que también, medio que se quería ir. Fue muy informal, el examen al que no estamos acostumbrados. Entonces, eso me ayudó a mí con los nervios. Porque si bien estaba nerviosa porque no sabía los temas, me ayudó que fuera un examen informal.*

(...)

Alumna: *... A mí me pasó, me pasó en un examen que el profesor me hizo una pregunta, y bueno, yo empiezo a desarrollar, la sabía*

perfectamente así que estaba re tranquila y empecé a hablar, y el profesor como que de pronto se para y como que se va del aula; yo medio que me callo, porque como que se va a ir, 'usted siga' me dice, y se fue a comprar un café mientras yo seguí dándole el examen a los alumnos y volvió, y se vino con el café y yo seguía con el tema. Y me aprobó, pero bueno, son cosas así que uno no sabe qué hacer. Porque le estaba dando un examen al aire.

Entrevistadora: *¿De espaldas? Porque tus compañeros...*

Alumna: *De espaldas a los demás.*

Entrevistadora: *Qué... ¿hablabas al frente sola?...*

Alumna: *Sí, medio que un poco te callás, pero no sabes qué hacer..."*
(Entrevista Alumno N° 32).

Cabe también advertir que en la ordenanza se hace expresa mención a que el alumno debe presentarse a la mesa examinadora con su Documento Nacional de Identidad, actuación que nunca pudo ser observada en el trabajo de campo, por lo que el control de los estudiantes presentes, tanto libres como regulares, se realiza a partir de un Acta de Examen que contiene el listado de alumnos inscriptos para rendir, elaborada por el Departamento de Alumnos de la respectiva Facultad.

Se entiende que, por considerarse el examen una instancia pública, en algunas facultades un gran número de alumnos está presente cuando sus compañeros rinden, en cambio en otras, esa instancia se concreta sólo con el examinado y el tribunal. En las fotos que preceden el registro de las observaciones puede advertirse el lugar que se destina al efecto, donde hay diferencias espaciales sustantivas.

Con respecto a la calificación, ésta se consigna en las actas, tal como indica la normativa, pero la notificación al alumno se realiza verbalmente o por escrito en una certificación "volante" suministrada por el Departamento de Alumnos, pero no, en la Libreta Universitaria, tal como lo indica la reglamentación.

En las observaciones realizadas se puede reconocer, también, en el momento de calificar, una interpretación de la reglamentación que no está consignada en la ordenanza antes mencionada:

Profesor: Bueno, empezamos a colocar las notas, empezamos con los que están ausentes, o sea que es 2º, 4º y 6º ausente. Patri... Desaprobado... Tres...

Entrevistadora: ¿Por qué tres?

Profesor: Porque le damos la posibilidad de ordenar (en el sentido de pedir la conformación del tribunal) la mesa, el tres puede ordenar la mesa, teóricamente (Observación Examen N° 28).

En lo referido a las condiciones con que un alumno puede presentarse a rendir se mencionan tres: regular, libre o promocional. Las pautas, detalladas en la resolución para cada una de estas condiciones, son respetadas en cada mesa examinadora, siendo posible observar que el alumno libre está obligado a aprobar previamente un trabajo escrito que debe ser aprobado, para poder continuar con el examen oral.

- **Una mirada de los reglamentos de exámenes en otras universidades argentinas.**

Para enriquecer la mirada, se realizó un análisis comparativo-descriptivo de cuatro de las siete universidades argentinas con las que se contaba información.

Las normativas recolectadas correspondían a los Consejos Directivos de las Facultades salvo el caso de la universidad del Comahue que había sido dictada por el Consejo Superior para ser instrumentada en las unidades académicas.

Por otro lado, se utilizó como criterio de selección de las reglamentaciones, a dos universidades creadas en momentos históricos similares, como lo son las del Comahue y la Patagonia "San Juan Bosco" y dos antiguas y con claras tradiciones como las de Buenos Aires y Córdoba.

Si bien en el análisis de los reglamentos mencionados se destacan diferencias, también se pueden observar similitudes que contribuyen a una mirada comparativa de estas cuatro universidades.

Como característica común pudo verse que en la Universidad del Comahue y en la de San Juan Bosco las normativas son de carácter general, en cambio, en la de Córdoba y en la de Buenos Aires hay especificaciones que

regulan actuaciones concretas. Todo haría suponer que, a través del tiempo, ante las situaciones de conflicto se fueron realizando ajustes.

En el caso particular de Córdoba la reglamentación tiene destacadas las relaciones de poder y la manera de operativizar esas relaciones, ya que prevé con detalle los modos de recusar el tribunal, las formas de solucionar las ausencias de algún miembro del tribunal y la presencia de los veedores alumnos. En esta línea, aparecen en forma recurrente algunos resguardos que limitan las decisiones de los profesores, tanto en las universidades de Córdoba como en las de Buenos Aires y de la Patagonia San Juan Bosco.

Dentro de las modalidades de aprobación de las asignaturas, en las cuatro pueden reconocerse las categorías de alumnos promocionales, libres y regulares. En todas las universidades los exámenes libres tienen dos instancias, una escrita y otra oral.

En cuanto a las penalizaciones, en la Universidad del Comahue está previsto que un alumno que desaprueba en el primer llamado de un turno de examen, no podrá presentarse al segundo dentro del mismo turno, cuestión que no está explicitada en los demás documentos.

Un elemento que está presente en la normativa de Córdoba es el tratamiento de la discapacidad, donde se respetan las limitaciones físicas y hasta, si se quiere, de capacidad de expresión, ya que se deja a elección del alumno la modalidad de ser examinado, luego de obtener tres aplazos.

Tal como puede reconocerse en la historia de los exámenes, los tribunales se conforman con tres personas, hecho que aún perdura, pero en la actualidad aparecen las calificaciones teniendo como escalas generalizadas en las universidades actuales, las de 0 a 10.

En síntesis, se podría afirmar a partir de la breve historia y caracterización realizada, que es el estudio del contexto en el que se desarrolla el trabajo de campo, muestra una universidad que se caracteriza por la dispersión geográfica de sus unidades académicas. La configuración resultante es la formación de tres conglomerados, uno en el sur con sede en Bariloche, otro en la zona Atlántica

con sede en Viedma y otro en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén con el eje puesto en la ciudad de Neuquén.

El inicio de la Universidad del Comahue de la mano del partido político provincial aún con poder en la actualidad, determinará que tenga referentes políticos más vinculados a las provincias en las que está enclavada, que al estado nacional.

Sin embargo, a pesar de la dispersión geográfica y de la corta historia que posee la institución, las normativas de los exámenes no presentan diferencias sustantivas con reglamentaciones de otras universidades analizadas. Por el contrario, pareciera que toma de las universidades con las que tuvo contacto las estructuras académicas y administrativas que necesita.

TERCERA PARTE

Las actuales prácticas examinadoras en la universidad.

CAPÍTULO VII

Las prácticas examinadoras de los docentes universitarios.

- **Acerca del concepto de práctica.**

El sentido que se le pretende asignar a la evaluación en esta tesis es el que surge de una concepción general que atiende a su configuración sociohistórica, pero reconociéndola como una práctica particular ligada a un sujeto histórico y social.

Desde este lugar, se concibe a la práctica evaluativa integrada a la enseñanza y a ésta, como un modo de hacer que refiere no sólo al hacer algo, sino al hacer que se define públicamente. De aquí que las prácticas se entienden bajo el criterio “público” o “social”, a través del cual adquieren sentido.

José Contreras Domingo (1997) afirma que la enseñanza, entendida como práctica social, no puede separarse de los significados e intenciones sociales que se reflejan en sus propósitos, en las formas de actuar y las organizaciones correspondientes que se ponen en relación con esos propósitos. Es así que, para poder tomar parte en esta práctica, resulta relevante que los profesionales posean los conceptos y significados sociales según los cuales se la define.

También Glen Langford (1989)², aporta elementos que permiten conceptualizar la práctica social. Este autor considera que una práctica social depende, para su existencia e identidad, del propósito global que comparten sus miembros y que son conscientes de compartir. Aquí se puede dar cuenta de la

² Citado por Contreras Domingo (1997).

presencia de tradiciones que mantienen la continuidad con el pasado y proporcionan direccionalidad a futuro.

Concebir la enseñanza como práctica social nos permite entenderla en el contexto histórico en el cual se ubica no sólo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación a determinadas condiciones sociales y políticas. Desde esta perspectiva es que cobran significación y se definen los propósitos y formas de realización; es por ello que la enseñanza no puede entenderse sin referencia a los significados y esquemas conceptuales mediante los cuales los docentes dan sentido a sus experiencias.

A partir de este reconocimiento resulta relevante recurrir a los aportes que han realizado las investigaciones acerca del pensamiento del profesor.

Así, es interesante señalar el concepto de "teorías implícitas" acuñado por María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993), quienes afirman: "Las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales". Es decir que su origen es cultural y no de cada individuo, ya que se conserva su carácter normativo y convencional propio de determinados contextos. "Las teorías implícitas se construyen principalmente en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque tienen al individuo como protagonista, se llevan a cabo en contacto con otras personas y realizando actividades culturalmente definidas..." (Rodrigo, 1993:50).

Esta mirada posibilita una lectura particular de la enseñanza, ya que analiza las teorías del profesor integrando aspectos de la perspectiva individual y cultural en la construcción del conocimiento por parte de los docentes.

En la misma línea Wilfred Carr (1990) afirma que para teorizar o dar sentido a la práctica educativa, es necesario tener en cuenta las perspectivas de los sujetos que las realizan, atendiendo también a las tradiciones tanto de pensamiento como de la misma práctica.

En los análisis de las prácticas que realiza el docente, Elena Achilli (1987:10) realiza una diferencia que permite visualizar la complejidad de la

temática. La citada autora diferencia una práctica pedagógica de una práctica docente:

“... La práctica docente, entendida como el trabajo cotidiano que desarrolla el maestro en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido por su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa y, por lo general, la neutraliza.

Consideramos a la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender”.

En este sentido, las prácticas evaluativas concebidas como prácticas pedagógicas, tal como las conceptualiza Achilli, marcan una particular relación del alumno con el docente y el conocimiento, mediatizados por una manera particular de concebir la evaluación que imprime características particulares a los vínculos y relaciones que se establecen en la situación de clase.

Remei Arnaus y José Contreras (1993) plantean que hay cuatro factores esenciales en las prácticas educativas: la concepción de conocimiento que transmitimos; las tareas y actividades de aprendizaje que seleccionamos; las relaciones que establecemos entre docentes y alumnos y los procesos de evaluación que llevamos a cabo. Desde esta perspectiva, el examen y la evaluación en general conforman una parte de la práctica educativa.

Las referencias conceptuales presentadas nos permiten mirar las prácticas evaluativas, sobre todo las universitarias, en las que es posible advertir una gran fuerza en la tradición pedagógica. Esta mirada repara en una cierta “convencionalización” de la acción docente, podría decirse parafraseando a Jerome Bruner (1997) que la tradición muestra que hay formas de hacer las cosas que son habituales, las que reflejan formas implícitas de afiliación a una cultura que a menudo van más allá de lo que sabemos de forma explícita.

▪ **La organización de los exámenes orales: los momentos y su caracterización.**

A partir de los datos recolectados en el trabajo de campo, podría afirmarse que los exámenes orales en la Universidad del Comahue, presentan características que hacen de cada uno de ellos un ejemplo particular, siendo posible, a su vez, hallar ciertas recurrencias que permiten advertir una estructura similar en su organización.

Para comenzar puede decirse que se aprecian, a partir de los datos empíricos recolectados, dos maneras diferentes de organizar el examen:

- * Con la intervención del azar con el sorteo de bolillas;
- * Sin la intervención del azar:
 - sistematización del desarrollo en dos grandes momentos.
 - desarrollo del examen en una sola línea de continuidad.

- * Cuando se hace intervenir el azar, la presentación del alumno está claramente acotada.

Luego de estar preparando su presentación dentro del aula, se acerca a la mesa examinadora y la profesora la mira esperando una actuación de la alumna.

Alumna: *Elegí una bolilla... la 14... (Observación Examen N° 31).*

"Mientras, en general, mientras está rindiendo el anterior, al 1º lo dejamos que saque dos bolillas y lo mantenemos durante 10' o 15' hablando lo suficiente. ¿Y si el alumno dice 'puedo un ratito más?' se queda un ratito más, no hay problema. Entonces organiza y cuando se sienta, frente al profesor, ahí llamamos a otro para que vaya haciendo capilla. Así (gesto), a un costado, con un programa de la cátedra, con el programa de la cátedra siempre; ningún programa iluminado. Y entonces el alumno elige por que unidad comienza, y se lo deja hablar de la unidad que quiere, y se hacen preguntas, se le interrumpe..."

[...]

Saca las unidades y sabe que son esas y no son otras. Y no le voy a preguntar de otros temas para tratar de averiguar más, si sabe, si no sabe... (Entrevista Docente N° 33).

“Los chicos tienen a principio de año el programa de la materia y el programa del examen que tiene unas bolillas que tienen de todo un poco, entonces cuando ellos vienen a rendir sacan un papelito que tiene un número que corresponde a una de estas bolillas, sacan dos y hacen un ratito de capilla, después eligen una...” (Entrevista Docente N° 7).

Como se aprecia para instrumentar la utilización del azar, los docentes utilizan el denominado “bolillero” o los “papelitos” donde se encuentran tantos números como unidades tienen los programas. Este sistema permite al alumno elegir, entendiendo por ello que puede optar por una de las dos bolillas sorteadas, y se les otorga un tiempo breve para organizar su exposición, antes de concretarla.

Esta forma de llevar adelante la examinación, que caracterizó los exámenes en períodos anteriores, intenta limitar el poder del docente, acotando su intervención a preguntas o requerimientos de las dos bolillas sorteadas.

* Sin la intervención del azar:

Contrariamente otros docentes abordan el azar de una manera despectiva y lo expresan de esta manera:

“...tratamos de evitar el azar, en el oral, como tocamos muchos temas, le saca de la cabeza a la gente que se puede tirar el lance, que puede venir a pasear. ...” (Entrevista Docente N° 37).

En este caso se supone que el alumno no deja sin estudiar ningún punto del programa, y en ningún momento el docente percibe que sus intervenciones pueden influir el tipo de vínculo, positivo o negativo, que tenga con el examinado.

Pero, en la mayor parte de los casos registrados, las propuestas se organizan sin la intervención del azar, pudiendo reconocerse dos grandes grupos: los que plantean el examen en dos grandes momentos y los que tienen una línea de continuidad en su desarrollo.

- Sistematización del desarrollo en dos grandes momentos.

Los del primer grupo pueden caracterizarse de la siguiente manera:

– *Primer momento.*

La finalidad de este primer momento es planteada explícitamente por algunos docentes:

“Eh... nosotros les proponemos a los estudiantes que pueden preparar un tema, pero les aclaramos siempre que ese tema sirve a los fines de que ellos... puedan venir y sentirse cómodos, en un primer momento, para partir el hielo y demás... pero que no nos quedamos con eso, que podemos pasar por todo el... programa” (Entrevista Docente N° 9).

“Bueno, los alumnos tienen, eh... ellos presentan un tema, que nosotros lo usamos para... que de alguna manera vayan entrando en confianza...” (E. D. N° 27).

Todo haría suponer, en estos casos, que el docente es consciente de la situación de tensión que el alumno vive durante el examen, y por eso prepara estrategias para construir un espacio propicio para que el alumno se desenvuelva adecuadamente, es decir, crea las condiciones para un buen desempeño del examinado.

En cuanto a los modos en los que se instrumenta este primer momento introductorio, la misma toma diferentes formas, en las que el alumno:

a) Desarrolla un tema.

- Librementemente.
- Con restricciones de tiempo.
- Con restricciones de contenido
- A partir de un eje.

b) A partir de un escrito previo completa, complementa o aclara lo expresado.

a) Sobre el desarrollo de un tema.

- Librementemente.

“... En general los chicos tienen derecho, no obligación, pero derecho a elegir un tema, empiezan ese tema, y saben que se les va a preguntar de otros” (E. D. N° 23).

Y en las observaciones de exámenes puede verse:

Profesor 1: *¿De qué tema vas a hablar Luís?*

Alumno: *De Resultado quiero hablar. Sí Resultado.*

Profesor 1: *Bueno (Observación Examen N° 22).*

Elegir la manera de iniciar el examen con libertad para el alumno, es por parte del docente un modo de generar un ambiente adecuado para el desarrollo del examen.

- Con restricciones de tiempo.

“Eh... no es introductoria, porque las introductorias son anuales y nosotros tenemos dos cuatrimestrales, y sinceramente, el primer examen final que toca es el nuestro... así que... le damos, entre diez o quince minutos para que expongan un tema... eh... con el fin de que se vayan asentando en el examen y después... comenzamos a hacer preguntas... (E. D. N° 27).

“Depende cómo comience el alumno porque le damos la posibilidad de preparar un tema en 10 minutos, es elástico...” (E. D. N° 21).

La elección del tema a desarrollar por parte del alumno, parece ser el común denominador en muchos de los exámenes, aunque la restricción de tiempo los obliga a sistematizar su desarrollo.

Los procesos cognitivos que los alumnos ponen en juego en las citas presentadas son diferentes, ya que en el caso del tema sin restricciones puede organizarse con el nivel de detenimiento que prefiera, en cambio cuando hay restricciones de tiempo debe optar entre la amplitud o profundidad en el tratamiento de lo que elija.

En ambos casos se necesita poner en juego procesos de pensamiento que requieren de una organización determinada del campo disciplinar.

- Con restricciones de contenido.

“Si bien pido relaciones, las pido después, primero les pido el examen, si se quiere hasta tradicional, que es el desarrollo de un tema. Un tema que tendrían que haber construido y que mostraran su trayectoria y lo que fueron haciendo ¿sí? Pero en eso soy tradicional, si se quiere formal, que puedan armar una cosa articulada y coherente”(E. D. N° 8).

“... además ellos tienen una consigna para el oral, no es preparar un examen así a lo “bartola” sino que tienen veinte minutos de exposición con una introducción un desarrollo y una conclusión y que en términos de “Casares”, “que se diga, pero que este como escrito para ser dicho”, como si fuera una clase o una conferencia, tienen consignas. (...)...es decir comenzar diciendo que bibliografía utilizó, que temas va a tratar, cual es la organización..., comandar su propio examen eso me parece” (E. D. N° 9).

Estos requisitos pretenden que el alumno de cuenta de ciertos procesos de construcción, tanto vinculados a actividades metacognitivas como a la forma de producción adecuada para el texto oral.

En este sentido, la preparación del examen implica un ejercicio discursivo que está pautado por el docente y que dependerá, obviamente, de las competencias lingüísticas del alumno.

- A partir de un eje.

“.... Los estudiantes lo organizan en función de un eje y después les hacemos preguntas que no son conceptuales, (...). Le damos ejes a fin de año y ellos organizan el coloquio. Durante el cursado se propicia la creatividad, por ejemplo un caso del último mes es que hicieron una producción de un caso, en el que construyeron una historia de un personaje y lo dramatizaron.... Los estudiantes lo organizan en función de un eje y después les hacemos preguntas que no son conceptuales, esas se las hicimos antes, se refieren a la materia en general... qué te aportó la materia, qué aportes más significativos te han dado los autores... para lo conceptual hay instancias previas (E. D. N° 28).

La propuesta está ligada a buscar la creatividad del alumno. Es un examen oral que requiere del alumno una mirada diferente a la presentada durante el cursado de la asignatura.

b) Cuando el oral se instrumenta a partir de un escrito previo, los docentes expresan:

“... y en los exámenes finales tomo una parte escrita primero y a veces si tengo alguna duda o si ha sido muy escueto en el escrito, lo paso al oral, es en el único caso en el que tomo examen oral. Es para aclarar las dudas del escrito digamos o inclusive, si no me satisface tomo otros temas además, en el oral profundizo, profundizo la evaluación (...). Bueno... el alumno en el escrito hay momentos en que no se identifica un pequeño error o un mediano error si es proveniente de una falencia conceptual o de una falencia del momento, entonces ante eso lo paso al oral y ahí indago sobre el concepto” (E. D. N° 36).

Los profesores que inician el examen oral interpellando al alumno sobre las cuestiones que han sido desarrolladas en el examen escrito realizado previamente, plantean este momento para aclarar dudas o lograr mayor riqueza en el tratamiento de los temas.

“Él viene con su escrito, en principio salimos de esos temas.... Porque aplicó esto por qué no, cómo vio esto, se va trabajando sobre el escrito “no esto escrito no es lo que dice el autor” o [...]: Bueno si uno ve que está oscuro lo empezamos a aclarar y después en el mismo texto uno le dice “y sobre este asunto Mc. Gregor qué opinó...” (E. D. N° 37).

Profesor 1: (Pregunta tomando el escrito). En el escrito mencionás la variante Standard y no definís esa categoría teórica ¿Qué es la variante Standard?

Acota: No es que esté usado en forma incorrecta sino que pido más especificación. (Se le da el texto que ella escribió anteriormente).

Profesor: Leete todo el párrafo.

Alumna: Lee en silencio.

Alumna: Lo que quería decir que el receptor y emisor hacía alusión a un solo léxico apropiado en género.

Profesor 1: Fijate cuando vimos... variable Standard. Da explicaciones en cuanto al registro. (Observación Examen N° 18).

También tomando como punto de partida lo escrito, se busca abordar el contenido disciplinar con intervenciones que exigen un posicionamiento personal del alumno. Fundamentar decisiones, aplicar principios, ubicarse en posiciones teóricas, son desafíos cognitivos de gran complejidad en algunos casos.

– *Segundo momento.*

Tanto en entrevistas con docentes como en observaciones de exámenes, puede reconocerse un segundo momento que se compone, en gran parte, de preguntas que realiza el docente. Estas versan en torno a:

- a) El tema expuesto con anterioridad.
- b) Temas que no fueron expuestos con claridad.
- c) Preguntas referidas al programa.
 - Acerca de conceptos centrales.
 - Del resto del programa.
 - Sobre cada unidad del programa.

a) El tema previamente expuesto por el alumno:

"... uno sigue el desarrollo de lo que el alumno va diciendo de su tema, por esto muchas preguntas van a aparecer a medida que el alumno desarrolle el tema." (E. D. Nº 2).

Aquí el desarrollo del tema que realizan los alumnos en el primer momento, parece servir de base para seguir indagando, sin que necesariamente esté definida la direccionalidad de la indagación.

b) Temas que no fueron expuestos con claridad.

"Generalmente a algo que faltó de la exposición qué se dijo, qué no quedó claro, algo que para mí eso no es así, a ver si tienen el conocimiento adecuado, defender lo que ellos proponen porque como hay una propuesta entre lo técnico y algo mínimo económico, porque ese programa lo hacen en organización y administración de empresas, nosotros vemos la parte técnica pero sí una base económica a la propuesta para que le sirva al productor también" (E. D. Nº 6).

Al igual que aquellos exámenes armados en un solo momento que se apoyan en el escrito anterior, estos se entraman con lo que “falta” en el desarrollo del tema inicial.

La falta podría reconocerse como una forma de concebir el conocimiento de manera acabada, por lo que es necesario una composición o articulación de partes, en tanto que el “no queda claro” refiere a los modos comunicacionales del campo de conocimiento.

c) Preguntas vinculadas al programa de la materia:

- Acerca de conceptos centrales.

“... yo tengo una serie de preguntas que los alumnos deben saber con claridad, algunas cuestiones que tienen que ver con lo epistemológico, con estrategias epistemológicas y con el conocimiento. Son como las tres cuestiones...” (E. D. N° 16).

“Si partimos desde el programa, el tema de la autoridad en la pedagogía moderna, en relación con el saber y bueno..., autoridad en el programa, cumple una función muy importante porque tiene que ver mucho con nuestro contexto, en la argentina es necesario clarificarlo en un marco general para poder comprenderlo... si vos me decís, mira el tema de autoridad no me quedó claro desde esta complejidad pero voy a hablar desde la red autoritaria, bien, pero vos decís del tema de autoridad no voy a hablar.. ¿Y de la pedagogía feminista?... (Silencio). No, de eso tampoco, bueno... entonces...” (Observación Examen N° 4).

“... las preguntas siempre versan sobre aquellos ejes de la materia... los más... digamos... los ejes paraguas, no voy a una definición menor o a una disquisición, este... si esto, si representación o no representación y en que términos... o sea... me voy al hilado fino, voy a la cuestión conceptual grande...” (E. D. N° 22).

En estos casos se plantean cuestiones medulares del programa, en las que aparece “lo general” pero cuidando el entramado con una profundización conceptual. Esta forma de plantear el examen hace suponer que en campo de conocimiento que se presenta en el programa, hay ejes estructurantes que son centrales en cuanto a un contenido, o temas vinculados con la formación de los alumnos que ellos deben aprender.

- Del resto del programa.

“Bueno, una vez que excursiona del tema, bueno, comenzamos a hacer preguntas sobre el resto del programa... Estas preguntas hacen a cuestiones centrales de la asignatura, que el alumno debe conocer, es decir sin el... (E. D. N° 27).

“No me gusta que atosiguen al alumno con preguntas. Mi tónica es más dejar armar el tema, que empiece el desarrollo. Sólo interrumpo en caso de una cuestión muy nodal (error conceptual, por ejemplo). Luego de dado el tema, sí planteo preguntas más puntuales del programa, pido relaciones, etc.” (E. D. N° 8).

El programa de la cátedra se presenta como totalidad independiente del tema elegido. Pareciera que el tema desarrollado en el primer momento funciona con la finalidad introductoria de generar, como se señaló en páginas anteriores, un espacio propicio para concretar el examen.

- Sobre cada unidad del programa.

“En general les pregunto a los alumnos si tienen un tema preparado, y si de hecho lo tienen, lo que hacemos es permitirles que hablen, y a partir de esto surgen preguntas, trato de ser cuidadosa de... si hay un programa de cinco unidades, al menos tres, pero siempre son preguntas que se van hilvanando, empieza a hablar de algún tema el chico, bueno, ese tema qué tendría que ver con tal otro, ¿entendés?” (E. D. N° 29).

Este modo de encarar la situación de examen por parte del profesor, da cuenta de una manera particular de construir el programa de la cátedra, donde cada unidad tiene su sentido.

En el primer momento, el alumno es instalado en un lugar de autonomía ya que puede dirigir su propio examen y tiene un carácter preparatorio; el segundo, es comandado por el docente y se presenta como netamente conceptual, centrado en lo disciplinar.

- Desarrollo del examen en una sola línea de continuidad.

Tal como se señaló al principio de este apartado, en un gran grupo de exámenes no hay una clara diferenciación de momentos ya que una sola modalidad de indagación atraviesa todo el examen.

Desde los datos empíricos recolectados, en esta forma unitaria de encarar el examen, pudieron reconocerse dos modalidades de organización, cada una de ellas con características diferentes:

- a) Desde el inicio comienza el profesor haciendo preguntas.
- b) El alumno defiende un trabajo realizado durante el cursado.

En el primer caso, la examinación se inicia con preguntas referidas a temas puntuales de la materia y continúa de la misma manera durante todo el examen. Esto fue registrado en observaciones.

Profesor: *Empecemos con suspensión de acciones individuales fuero de atracción... en el concurso preventivo y en la quiebra.*

Alumno: *Bueno, en el concurso preventivo, el juzgado a través del fuero de atracción, de todos los juicios de contenido patrimonial que tenga el deudor hasta ese momento, pero con la diferencia de la quiebra es que en el concurso preventivo el acreedor o la persona que lo desee puede o verificar...como en el...o sea, trayéndolo al foro de atracción, o si no puede seguir con su...*

Profesor 1: *¿Cuál es la diferencia en el concurso preventivo y en la quiebra?*

Alumno: *Que en el concurso preventivo... perdón... en el concurso la persona... o sea se produce el fuero de atracción de todos los juicios de contenido patrimonial, pero se le da la opción de que: o verifique, que sería eso, o que siga con su juicio anterior al concurso.*

Profesor 1: *¿Y en la quiebra?*

Alumno: *En la quiebra no. (O. Ex. Nº 5).*

Profesor: *¿Qué recursos tienen los acreedores cuyos créditos no han sido verificados para dar la decisión judicial...? Obviamente en el proceso de...*

Alumna: *Reconsideración puede ser...*

Profesor: *No.*

Profesor: *Le digo algo: no existe en la legislación concursada la reconsideración.*

Alumna: *No, se me está pisando con otros recursos. Usted dice en el momento en que...*

Profesor: *¿Cuáles son los recursos que tienen los acreedores?*

Alumna: *Cuando el síndico no recomienda al Juez...*

Profesor: *O lo recomienda y el juez... ¿Cuándo no se lo declara?*

¿Cuándo no se le permite el ingreso al pasivo concursado?

Alumna: *Se tramita por incidente.*

Profesor: *¿Qué recurso tiene el acreedor?*

Alumna: *Es que no sé cuánto." (O. Ex. N° 3).*

Se observa por parte del profesor, un requerimiento de estrategias cognitivas vinculadas a la reproducción de contenidos que fueron desarrollados en clase o que están en la bibliografía.

Aquí la estructura del examen está centrada en la lógica con la que el profesor plantea los desarrollos conceptuales de la asignatura, es decir, está fundada en la reproducción del discurso ya desplegado por el profesor durante el cursado.

En cuanto a la propuesta en la que el oral es la defensa de una producción realizada por el alumno durante el cursado, el examen pierde centralidad para la aprobación de la asignatura y se limita a la búsqueda de un posicionamiento o justificación de lo producido por el alumno.

"... en la cátedra ellos hacen un trabajo durante todo el cursado, el examen final es la defensa del trabajo, ellos hablan... le preguntás... porque esto, porque esto... porque las entrevistas... por que las observaciones, y yo lo que voy tratando de ver es como las cuestiones teóricas que se dieron en el cursado se van anudando en lo que ellos trabajaron en esta producción. ..." (E. D. N° 24).

"Bueno, es un cierre de la materia, nuestro sistema no es común, no es un oral común, nosotros tenemos durante todo el cursado, los chicos tiene una visita a un productor, hacen un diagnóstico, una descripción diagnóstica y de ahí traen una propuesta de mejorar, de cambiar... para el productor y muchos lo charlan con el productor, para ver que propuesta le puede interesar al productor, o no. Entonces el examen final nuestro es la defensa de esa propuesta, entonces ahí unimos todo, toda la materia en una propuesta, la horticultura básica" (E. D. N° 6).

Estos casos, parecieran constituirse en la búsqueda de estrategias de aprendizaje que requieren del posicionamiento personal del sujeto examinado, uno a partir de la lógica del discurso, el otro en el distanciamiento y objetivación de su futura práctica profesional.

Si se miran las prácticas evaluativas presentadas en este capítulo, recuperando la historicidad de las mismas, pueden reconocerse algunos formatos vigentes en períodos anteriores y otros que tienen elementos de los actuales formatos culturales de la institución.

En esta línea es posible advertir la concreción de los formatos utilizados en las universidades en períodos anteriores, como el bolillero, la capilla, como la fundamentación o argumentación de las producciones realizadas previamente por los alumnos.

En una línea donde se atiende a la instrumentación del examen, puede advertirse que, algunos exámenes tienen dos momentos bien diferenciados y otros se presentan con un formato que poseen una línea de continuidad que los atraviesa. En cada uno de ellos es posible reconocer distintos reagrupamientos, que podrían caracterizarse de diferente manera.

En aquellos exámenes que tienen dos momentos perfectamente diferenciados, se aprecia que el primero tiene un carácter esencialmente preparatorio, de ayuda, que pretende predisponer al alumno para desenvolverse adecuadamente en resto del examen. El segundo momento, en cambio, toma el lugar central ya que el docente indaga acerca de los principales conceptos del programa.

En tanto que, cuando el examen se plantea en torno a la exposición de un trabajo que fue elaborado por el alumno durante el cursado, la instancia oral ocupa el lugar de una síntesis. Este momento, que requiere también el posicionamiento del alumno en relación a lo trabajado, podría ser considerado como una reflexión en torno a los modos en los que concibe el campo disciplinar.

Desde una perspectiva didáctica, esta división en momentos podría suponer que el vínculo del alumno con el conocimiento requiere de una

disposición particular de los mismos, lo que es viable concretar en tanto encuentren un ámbito propicio.

Si se centra la mirada en el poder, es posible reconocerlo en las intervenciones que realizan los docentes, especialmente en la pregunta, ya que si bien con frecuencia aparece un momento inicial que puede entenderse como un espacio de autonomía del alumno, este no tiene la suficiente fuerza para tomar la centralidad del examen.

CAPÍTULO VIII

El examen como instrumento y sus requisitos de administración.

- **Validez, Confiabilidad y Practicidad en los exámenes orales: información genuina y finalidades explícitas.**

En este capítulo se analizan los exámenes concebidos como instrumentos para recolectar información acerca de los resultados de aprendizajes de los alumnos. Es decir, se los plantea como medios para verificar los logros de un grupo de alumnos acordes a determinadas finalidades, en un determinado momento y bajo determinadas circunstancias. En esta línea, el análisis acerca de los instrumentos de evaluación requiere de una clara referencia a su validez, confiabilidad y practicidad (Camilloni, 1998).

Es pertinente recordar que la validez de un instrumento, depende de que el mismo sirva para lo que se pretende evaluar, es decir que dé cuenta de aquello que se pretende indagar. En esta relación se presenta la necesidad de una consistencia epistémica entre el "objeto" evaluado y los datos que el instrumento ofrece. De aquí que la validez de un instrumento se determina en relación a la configuración de los saberes de los que da cuenta, a su conformidad con los propósitos y a la ocasión en la que se aplica.

Se entiende que un instrumento se considera confiable cuando puede obtener información similar en contextos diferentes, cuando es sensible para apreciar las diferencias, cuando puede localizar las cuestiones relevantes y separar las irrelevantes. La confiabilidad del mismo está dada también cuando posibilita que la interpretación de los datos que realicen diferentes docentes resulte similar, o que la que realice un mismo docente en distintas oportunidades obtenga parecidos resultados.

Su practicidad, está ligada a la frecuencia, el tiempo que requiere la construcción, la administración y el análisis de la información.

En el material empírico recolectado, la validez de los exámenes orales puede reconocerse tanto en las voces de los docentes como en la de los alumnos. Por ejemplo los docentes afirman:

“Porque el examen oral permite saber mejor si el alumno comprendió o no, es más espontáneo, uno puede repreguntar sobre lo que está diciendo el alumno, y en los exámenes escritos, yo también tomo exámenes escritos, hay una distancia mayor sobre lo que comprendo, lo que dice, lo que espero y lo que efectivamente puede exponer el chico. Probablemente tengo la impresión de que capto mejor cuál es su hilo de pensamiento y cuál es su comprensión de los temas en el oral que en el escrito, y además me permite repreguntar, creo que eso es...” (Entrevista Docente N° 9).

“Creo que el examen oral, permite intercambiar de modo más directo ideas y verificar la capacidad o posibilidad que el alumno tiene de establecer relaciones y usar los conceptos que aprendió. ...” (Entrevista Docente N° 5).

En ambas transcripciones de entrevistas, los datos recolectados se relacionan con la evaluación de los procesos de comprensión del alumno, por la posibilidad de indagación que ofrece la oralidad. Tal posibilidad es valorada por los alumnos en el sentido que les permite durante el mismo examen orientarse mejor respecto a lo que esperan de ellos los profesores:

“Eso que yo te decía, en el escrito, lo que está escrito, está escrito, en cambio en el oral como que te permite modificar (...). Si vos no entendiste la pregunta o vas para otro lado, él te dice, quiero que me contestes esto. Eso te ayuda, te permite modificarlo....” (Entrevista Docente N° 3).

Así como el beneficio de reorientar la exposición de acuerdo a los requerimientos del profesor es valorado por algunos alumnos; otros dicen verse favorecidos porque de esa manera disminuye la incertidumbre que plantea un examen, dado que ofrece espacios de autonomía al darles la oportunidad de manifestar aquello que saben.

"... Orales, porque creo que una puede llevar relaciones armadas para exponer y podés mostrar más lo que sabés" (Entrevista Docente N° 11).

En estos registros puede reconocerse la potencialidad del examen oral para dar cuenta de lo que los alumnos han aprendido, lo que en alguna medida posibilita ofrecer datos para que se visualicen los resultados de sus aprendizajes.

Cuando la validez del instrumento se relaciona con las calificaciones, los docentes dicen:

"Sí, yo sí. Me quedo más segura en la nota que pongo. A mí me gusta más el oral. Nos ha pasado, que hemos corregido escritos y estamos con Silvia... siempre los dudosos los decidimos entre dos, los miramos y decimos ¿qué hacemos, cuánto le ponemos?..." (E. D. N° 14).

Esta interacción entre pares puede ser reconocida desde la perspectiva de Thomas Popkewitz como la búsqueda de objetividad a la que tienden los docentes: "... La objetividad no es una ley que guía a los individuos sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrados través de la interacción social..." (1988: 72).

Es importante resaltar que algunos profesores vinculan el instrumento con su potencialidad para dar lugar a que se manifiesten las diferencias individuales de sus alumnos:

"... Yo creo que hay gente que se expresa bien de manera escrita, otros de manera oral, otros de manera gráfica y por lo tanto no habría que perder la oportunidad de dejarlos expresar oralmente a los alumnos para ver verdaderamente a dónde llegaron, qué vieron, a qué lugar y además en la cultura nuestra el oral, me lo han dicho algunos profesores de mis hijos, el oral es más común en nuestra cultura..., en nuestras tradiciones y lo escrito es cada vez más difícil expresarse para los alumnos, entonces si uno quiere saber verdaderamente dónde están los chicos es bueno escucharlos. ..." (E. D. N° 35).

Por otra parte, y tomando la expresión oral como "un" modo de expresar los saberes, algunos docentes vinculan al oral como una modalidad propia de la

cultura a la que pertenecen y que permite a los alumnos dar cuenta de lo que aprendieron de una manera genuina.

Lo expuesto hasta aquí referencia sobre todo a la validez, en tanto que la confiabilidad del instrumento examen, también es reconocida por los docentes en sus decires.

Como ya se consignara en la primera parte, se considera confiable un instrumento, cuando permite obtener información similar en momentos y contextos diferentes y, además, cuando permite que sujetos diferentes interpreten los datos obteniendo conclusiones similares. En la misma línea un instrumento es considerado confiable, cuando los datos que a través de él se obtienen, ofrecen elementos que den cuenta de su complejidad.

“...es la ventaja de poder repreguntar, es la ventaja de decir hasta dónde sabe, cosa que no tiene el escrito... esta frase... me está diciendo que es memorística, qué tipo de frase es en su comprensión, más allá del enunciado, entonces uno repregunta cómo entiende eso, cómo ese enunciado lo dice si lo entiende, hasta dónde lo entiende. ...” (E. D. N° 10).

“...Eh... después, bueno sirve para hacer mediciones, estar cara a cara con el alumno, de bueno..., el grado de conocimiento que tiene, el grado de... de... conocimiento, digo, este... porque uno generalmente se ve constreñido a... a evaluar memoria, muchas veces, ¿no?...” (E. D. N° 27).

Si bien en ambos casos se busca reconocer características de los saberes de los alumnos, en el primero podría interpretarse como matices o diferentes significaciones, en tanto en el segundo se presenta el conocimiento en su gradualidad.

En la exposición precedente, se dijo que durante el proceso de construcción del examen como instrumento de indagación, se intenta hacer emerger los signos que den cuenta del campo disciplinar y de sus modos de abordaje, acorde con las finalidades que se persiguen. En este sentido, puede afirmarse que la posibilidad de poder incursionar en el entramado de conocimientos de un campo disciplinar y de los modos de apropiarse de los mismos, referencia directamente a la finalidad que dicha indagación tiene.

En cuanto a la practicidad, que está vinculada con la frecuencia en la que se concretan las mesas de exámenes, la mayoría refiere a la cantidad de alumnos y al tiempo que les insume su instrumentación.

"Yo estoy dando... en la Licenciatura en Enfermería y tengo 180 alumnos y es imposible tomar oral, pero lógicamente pienso que es el mejor examen que se puede tomar." (E. D. N° 1).

A pesar de reconocer la validez de los exámenes orales, la masividad que existe en las aulas universitarias, hace que los profesores desistan de su instrumentación. Pero no todos toman las mismas decisiones:

"... Nosotros arrancamos a las 2 de la tarde y tomamos examen hasta las 9..., ocho y media ó 9 de la noche. Entonces, al otro día volvemos a la tarde, normalmente, porque mi ayudante trabaja a la mañana. Yo soy la única full time. Bueno, tengo una sola ayudante de 1º que es abogada y tiene su trabajo a la mañana. Entonces, arrancamos a la tarde y de 2 a 8 y media, 9. Así solemos estar. Hacemos un cuarto intermedio, o dos, de 5 o 10 minutos. Para volver a empezar. Pero hay alumnos que en 10 o 15 minutos se van. Pero hay alumnos que los tenemos 1 hora. ...
[...]

... O sea, para todo el cursado, que son seis horas semanales, y, los exámenes que son todos los meses y nosotros estamos tomando exámenes 3 o 4 días..." (E. D. N° 33).

A pesar de algunas condiciones laborales (entre ellas la cantidad de alumnos), el examen oral no suele ser cuestionado por un número importante de docentes, quienes realizan la tarea evaluativa de una manera natural y considerándola necesaria.

- **Las megahabilidades requeridas para abordar el examen.**

En las páginas anteriores se puede reconocer, en las voces de docentes, que los criterios para valorar las actuaciones de los alumnos refieren en gran medida a la comprensión del campo disciplinar en estrecha vinculación con la futura práctica profesional, pero también incluyen visualizar determinadas habilidades que se ponen en juego en el momento del examen.

Cuando se habla de habilidad, se hace referencia a cierta pericia o destreza en la actuación que necesariamente involucra la cognición. Se trata de un modo de resolver una situación que requiere básicamente la capacidad de ser sensible al contexto.

En nuestro caso, en los modos de abordar las actuaciones de los alumnos en los exámenes, se alude a megahabilidades, esto es habilidades generales que incluyen otras de mayor especificidad y más ligadas al contenido del que se trata.

Rapidez, expresión y seguridad son megahabilidades consideradas como un modo de actuación que ayuda a resolver el desempeño que el examen requiere del alumno.

En lo que se refiere a rapidez los docentes expresan:

"... no contestó enseguida lo que le preguntaron, y después puede empezar a divagar, ya te miran distinto, digamos, que al revés, que cuando contestas cualquier cosa y empezás a encontrar la respuesta. Que pasa mucho por ahí" (E. D. N° 3).

En la misma línea se expresan los alumnos:

"... Cuando te pregunta, que vos contestes rápido y que contestes lo que él te pide..." (E. A. N° 3).

"... En mi caso particular, los exámenes orales, como exámenes donde uno puede explayarse sobre distintos temas, son sumamente importantes como espacios donde el alumno debe no sólo atravesar la instancia de evaluación sino, por sobre todo, ser capaz de poder exponer rápidamente su postura y sus análisis delante de los docentes, y así uno mismo se puede... (E. A. N° 8).

En estos casos pareciera que la rapidez, que es valorada por los docentes y alumnos, tiene que ver con la forma de resolución que requiere la inmediatez del examen oral, que es una instancia formal. Podría decirse que refiere a un modo de reacción del examinado, que, con alguna precisión, expresa las cuestiones requeridas. Se trata de una cierta economía comunicacional que

requiere de cierto rigor en lo que se expone. En alguna medida, está ligada a una eficiencia cognitiva que obliga a los alumnos a ser capaces de organizar la información en unidades o conjuntos de significados o conjuntos conceptuales en un tiempo perentorio.

Esta habilidad que aparece como causal del adecuado desempeño del alumno en el examen, podría pensarse como síntoma o expresión de que el alumno ha podido relacionar los conceptos, dando cuenta de la comprensión del campo de conocimiento.

La facilidad de expresión, también, es considerada por docentes y alumnos como una megahabilidad que se despliega en el examen oral.

“Porque creemos que tienen que saber expresarse. Es parte del aprendizaje. Tienen que saber hablar, exponer, es una situación límite, tensa, tiene que exponer sus ideas con claridad y... es parte del aprendizaje. También uno puede hacer un examen final y dar ejemplos y hacer preguntas y ejercicios, desarrollar temas para que relacionen, pero creemos que en el examen oral, uno los puede ir guiando depende de cómo venga el alumno para que puedan hacer un cierre” (E. D. N° 7).

La correcta organización discursiva y el buen léxico parecen constituirse en un marco necesario para la actuación en un examen.

En cuanto a la expresión pueden diferenciarse tres planos. Uno normativo, que refiere al hablar “bien o mal”, otro en el lugar que ocupa como expresión del pensamiento y el tercero a la fluidez en la construcción de las frases.

El primer plano podría tener vinculación con un modelo de oralidad incorporado previamente y que consiste en usar adecuadamente la sintaxis y el vocabulario; el uso de un registro propio del examen universitario, en la aplicación del vocabulario de acuerdo a los interlocutores.

El segundo plano tiene una estrecha relación con lo epistémico, con el conocimiento. Se trata de componer la respuesta tomando elementos que impliquen desafíos cognitivos de diferente orden.

Aquí cobra un lugar relevante el uso del vocabulario específico, porque no se trata de un uso arbitrario de las palabras, sino de la precisión conceptual que el propio campo disciplinar determina. Una alumna dice:

"Eh, el tema del vocabulario, creo que en mi carrera influye mucho. Nos piden mucho que repitamos, de alguna manera, los textos legales. No una interpretación de tal artículo, qué dice ese artículo. Y en todo caso, si querés, explicame lo que significa, pero te exigen mucho la terminología específica. Entonces, si uno más o menos adquirió el vocabulario y tiene coherencia en las respuestas, me parece que eso sí influye mucho" (E. A. N° 22).

En cuanto al tercer plano reconocido, la fluidez, se puede visualizar ésta cuando se utilizan recursos de otros campos de conocimiento o recursos lingüísticos que ofrecen matices a los conceptos presentados.

Esta forma de expresión implica en sí un ordenamiento de la información que puede estar ligada al razonamiento en la búsqueda de fundamentación, a la traducción de un sistema simbólico a otro, o asociada a respetar los significados que el docente espera de él.

"Lo que estudiaste. La relación con los docentes, creo que es importante. También tu forma de expresarte y mostrar lo que estudiaste" (E. D. N° 15).

Con frecuencia suele verse la expresión como una habilidad que cada sujeto porta y que se constituye en un obstáculo para los alumnos que no la tienen. La primera correspondería al fragmento de registro que antecede.

La otra megahabilidad valorada por los docentes y alumnos es la seguridad, la cual se evidencia como una cierta actitud, mediante la cual el alumno da respuesta a lo requerido sin manifestar duda o error.

"Tiene que ver mucho con la actitud. Con la actitud de seguridad en el examen, una exposición ordenada" (E. D. N° 2).

"... depende del impacto que el alumno tiene en el momento de dar el examen. La seguridad, la precisión en las palabras, la propiedad en el uso de las expresiones, el uso de un lenguaje apropiado" (E. A. N° 10).

Pareciera que la seguridad está muy ligada a la expresión y ésta, a su vez, a la precisión conceptual.

Desde lo observado, la seguridad esta en línea con la concreción de la exposición que se asienta en una cierta confianza del alumno de estar expresando aquello que le requiere el docente, en el convencimiento de que sus afirmaciones no son puestas en tela de juicio por el examinador, ya que aparenta acordar con su enfoque o verdaderamente ha sido convencido por los argumentos del examinado.

Todas estas megahabilidades enunciadas, se presentan como causas pero, como ya se señaló, pueden ser consideradas como síntomas de lo que un alumno sabe. Dicho de otra manera, son organizadoras de los modos de actuación ordenada o indicadores de logros obtenidos por los estudiantes.

En cuanto a la constitución o construcción de estas megahabilidades puede reconocerse que algunos alumnos ingresan con ellas a la universidad, las que fueron adquiridas en otros ámbitos tales como las instituciones escolares por las que hicieron su recorrido, grupos etéreos de pertenencia o, en el propio seno de la familia. Se trata de herramientas que funcionan globalmente y que sólo es necesario que se sincronicen y orquesten.

En el caso de los alumnos que no cuentan con estas habilidades, es posible pensar que fueron aprendidas como procesos cognitivos específicos, pero teniendo presente que su configuración que es posible lograrla con entrenamiento, con una actuación básicamente sensible al contexto. Se presenta como el arte de actuar, en lo que hay una interrelación de habilidades entrelazadas. No pueden ser entendidas como habilidades secuenciales, sino de actuaciones sensibles y flexibles en un contexto abonado.

En síntesis, podría afirmarse que los docentes fundamentan la validez de los exámenes orales que les permiten indagar acerca de los saberes que se consideran valiosos.

En relación a la practicidad, estos resaltan la gran cantidad de tiempo que requieren las evaluaciones no escritas para ser instrumentadas adecuadamente;

para algunos serían inviables cuando los grupos son muy numerosos y, para otros, no pierden su lugar optando por reducir su tiempo académico.

En cuanto a la confiabilidad del examen oral, esta condición parece estar ligada a la posibilidad de reconocer diferentes niveles de profundidad en la apropiación que tienen los alumnos de los conocimientos disciplinares.

Para dar marco y permitir que el alumno de cuenta de sus logros, es necesario que actúe en línea con las megahabilidades que posibiliten la ejecución del examen. Es así que la rapidez en la respuesta, la expresión con corrección y precisión conceptual y, la seguridad en las afirmaciones pueden considerarse el marco que dispone al docente a emitir juicios valorativos positivos que fundamentan la acreditación.

Es importante destacar que los clásicos principios de validez y confiabilidad, hoy puedan ser reconocidos en las voces de docentes y alumnos, integrados a una práctica basada en relaciones interpersonales. Esto permite reubicar al examen desde una perspectiva que compromete al docente en su tarea, sosteniendo principios que parecen haber anclado en las tradiciones de las prácticas evaluativas.

Es de rescatar que la indagación que realiza el docente a partir de la pregunta, es vivenciada por el alumno como una ayuda, lo que hace de la instancia del examen oral, una práctica pedagógica con una fuerte impronta moral. Esta perspectiva permite revalorizar la relación "cara a cara" propia del examen oral, en la cual el docente con su presencia construye un vínculo interpersonal que, en cierta medida, lo compromete.

CAPÍTULO IX

Las finalidades explícitas del examen.

En el capítulo anterior se analizaron los exámenes considerándolos como instrumentos cuya finalidad se centra en recolectar elementos de juicio para fundar las decisiones de acreditación. En este planteo su valor radica en la calidad de la información que proporcionan.

Pero, cuando se analizan los exámenes como una situación que brinda a los alumnos la oportunidad de aprendizaje del campo disciplinar o como una instancia donde los alumnos asumen roles que son propios del campo profesional para el que se están formando, los desafíos que presenta el examen oral lo ubican, en voces de los docentes, en un lugar privilegiado.

Aquí es importante abordar el tema de la profesión desde el inicio, ya que en un análisis crítico se puede reconocer la impronta positivista por el carácter legitimador de sus actuaciones. En este sentido Thomas Popkewitz (1994:94) aporta: "... el nuevo profesionalismo, que significaba ciencia, conocimiento experto y una ideología de servicio objetivo, público no partidista. [...] la profesionalización del saber, se refiere a una forma instrumental de razonar, secular, abstracta, aparentemente objetiva y desinteresada, sobre los problemas. [...]. El crédito del nuevo experto profesional consistía en un saber basado exclusivamente en las reglas de la lógica y la referencia a lo empírico, y no en la categoría social de quien hablara o en la autoridad de Dios".

Desde otro lugar, al considerar el término "profesión" desde su raíz etimológica, se evidencia cómo el marco socio-histórico permea su significación actual.

El término nace en un contexto religioso, donde "profesar" es mostrar, "hacer profesión de" cualidades de sinceridad luego de haber pasado por un período de formación en un seminario. No es casual que el término se significara de esta manera ya que la mirada en torno a los saberes estaba, por entonces, directamente ligada al ámbito religioso del medioevo.

Tanto el sentido otorgado por el positivismo como el considerar el contexto medieval en el que nace, pueden ser explicados con las afirmaciones de Teresa Pacheco Méndez (1997:35), quien señala que "El profesional, como figura historizada, representa el producto social más acabado y condensa todo un conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales articuladas en general, por un lado, por la demanda social, y, por otro, por un campo de conocimientos estructurado a partir de la demanda".

Desde estas consideraciones, y atendiendo a la configuración actual de la profesión, la consideración de rasgos típicos de la profesión realizada por Mariano Fernández Enguita (1990) proporciona información valiosa:

Competencia (o cualificación en un campo de conocimientos).

Vocación (o sentido de servicio a sus semejantes).

Licencia (o exclusividad en su campo de ejercicio).

Independencia (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).

Autorregulación (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Es así que un primer análisis de los alcances del término "profesión" en el contexto actual obliga a considerarla desde un accionar ligado a un conocimiento experto, a un saber neutral que tiene una lógica argumentativa que referencia a lo empírico.

Se parte del supuesto que la profesión es concebida como ocupación social importante que incluye capacidades que se logran en la educación superior, para manejar problemas y situaciones nuevas. En estas capacidades interjuegan habilidades cognitivas y conocimientos propios del campo disciplinar cuya delimitación y valoración se construye a partir de las exigencias del contexto.

Podría suponerse que la comprensión del campo disciplinar lleva a un crecimiento interno que predispone a la actuación de las futuras prácticas profesionales.

Cuando se habla de capacidades, pueden reconocerse en ellas los aportes de numerosas teorías psico-educativas que han tomado como foco de análisis el concepto de comprensión, las que tienen diferentes perspectivas pero coinciden en la complejidad que abarca este proceso, a la hora de plantearlo como uno de los principios fundamentales del aprendizaje.

El término "comprensión" proviene del latín *comprehensio*, y según el diccionario de la Real Academia Española (1992) refiere a la capacidad para entender y penetrar las cosas.

La problemática de la comprensión es abordada por investigadores del campo de la psicología cognitiva en estudios recientes, pero no puede desconocerse los modos en los que se ha ido configurando a través de la historia de la Pedagogía, por la relevancia que muchos pensadores han dado a una educación no memorista y orientada a un pensamiento abierto.

Vito Perrone (1999) relata, señalando particularidades, las concepciones de diferentes pedagogos que pueden relacionarse desde la perspectiva de la comprensión:

-Froebel, relacionaba la significatividad de las experiencias con la ampliación del potencial educativo;

-Herbart criticaba los tópicos desconectados para afirmar que cada nuevo estadio tenía que integrarse con el aprendizaje previo;

-Dewey enfatizaba una "nueva pedagogía" que debía dar fuerza al descubrimiento y al hecho de "establecer nuevas relaciones";

-Bruner propone un aprendizaje reflexivo de las materias, para establecer conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y su capacidad de comprender el contenido.

En un análisis del mismo tipo es importante la diferenciación que hace John Elliott (1993) al utilizar quien utiliza la distinción que elabora Stephen Kemmis entre comprensión reconstructiva simple y comprensión reconstructiva global. La primera, afirma el autor, requiere la capacidad de entender la

información en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma, mientras que la segunda implica la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos claves que estructuran el pensamiento en un ámbito disciplinar concreto. Supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevas y originales interpretaciones que enriquecen y transforman el significado anterior.

Son relevantes los aportes que desde la Universidad de Harvard realiza el equipo de investigación que conforma el "Proyecto 0". Por ejemplo, David Perkins (1999), tomando distintas conceptualizaciones acerca de la comprensión, las organiza en dos grandes líneas teóricas, colocando en cada una de ellas matices interpretativos que responden también a marcos teóricos diferentes. Dicho autor denomina visión representacional de la comprensión a las propuestas que afirman que la comprensión depende de adquirir o construir una representación adecuada de algún tipo, un esquema, un modelo o imagen. En esta perspectiva podrían ubicarse los modelos mentales y los esquemas de acción. Para la visión representacional, la capacidad de desempeño flexible es un síntoma, no constituye la comprensión sino que señala la posesión de la representación adecuada.

La otra línea de análisis está centrada en los "desempeños de comprensión". Desde este lugar "Comprender es cuestión de ser capaz y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión" (Perkins, 1999:73). En esta propuesta la base es la actuación, tomando el desempeño como eje de las teorizaciones en torno a la temática.

- **El examen como ejercicio de la futura práctica profesional**

Algunos docentes consideran que el examen es una instancia de ejercitación para el futuro desempeño profesional. Esta referencia a la profesión se constituye en uno de los criterios para valorar el examen oral, tal como se aprecia a continuación:

“... y además a ellos les conviene porque en la vida profesional una multitud de veces van a tener que expresarse oralmente, con sus pares, con sus superiores, con los trabajadores, así que es una gimnasia que los beneficia a ellos en su formación profesional multitud de veces van a tener que expresarse oralmente y a nosotros nos permite saber mejor dónde están, qué dudas tienen, qué vieron, qué no vieron...” (Entrevista Docente N° 35).

“... porque yo creo que al alumno le hace muy bien ponerse en tensión con el docente que ha tenido a lo largo del cuatrimestre, él desenvolviéndose solo y hablando, porque nuestra carrera es de hablar, no sé de vincularse mucho no solamente desde el escrito sino de compartir con el otro, opiniones, ideas, posicionamientos ideológicos, básicamente siempre en equipos interdisciplinarios, el desarrollo de la oralidad es importante para el alumno. Yo estoy en materias de primer año entonces empezar ya con ese entrenamiento en un primer año a mí me parece que es muy importante...” (E. D. N° 32).

Este valor otorgado por los docentes a la comunicación oral, pone de manifiesto que la práctica profesional de sus alumnos se instala en un espacio social, donde la interacción entre sujetos es inherente a esa práctica. Esto resulta importante en un proceso formativo ya que la valorización de la comunicación habla de un sujeto social que interactúa en su comunidad de pertenencia y en la docencia, parece estar, al decir de los docentes, en cuestiones sustantivas de su práctica.

“... Yo le doy valor al oral especialmente dentro de lo que es el perfil del docente, del profesor, en cuanto a lo que es la carrera de profesorado. ¿Por qué razón? Porque él, insisto, en la preparación de su clase va a tener que tener la capacidad para armar en su mente todo un esquema de conocimientos, volcarlo en lo que es algún bosquejo... lo que es la clase diaria y tenerlo escrito que sea lo suficientemente para él clarificador como para poder expresarlo y luego expresarlo con coherencia para que sea comprensible...” (E. D. N° 19).

“... evaluaciones orales en los finales porque a mí me parece que eligieron nada más ni nada menos que la profesión docente y la posibilidad de la palabra es una herramienta central para llevar a cabo esta profesión, y que esta palabra hay que ejercerla en todos los lugares (...) en estas cuestiones aparece la posibilidad del sujeto de poder comunicarse, que me parece que es central para quien eligió esta

profesión en la que tiene que comunicarse en distintos contextos y en distintas circunstancias y esto es un ejercicio. Uno no aprende a comunicarse cuando recibió el título, uno aprende ejerciéndola todo el día y en distintos lugares..." (E. D. N° 16).

Pareciera que los exámenes ocupan un lugar relevante en la formación docente, no sólo en el logro de la doble experticia que implica tanto el conocimiento del campo disciplinar que se enseña, y el conocimiento del campo de la enseñanza donde juega un papel central la comunicación, como el posicionamiento responsable de sus palabras como sujeto social comprometido con la profesión que deberá ejercer.

Todo esto hace suponer que para muchos docentes la evaluación se presenta como la posibilidad de articular los límites que permiten prefigurar la imagen profesional del alumno. Es decir, el momento del examen representa, en algunos casos, la instancia en la que el alumno deberá responder y desplegar sus habilidades discursivas y explicativas, posicionándose tanto como docente o como integrante de un equipo de trabajo. Así, no se evalúa únicamente el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa, sino también la posibilidad de expresarlos, lo cual se convierte en un contenido más, no necesariamente explícito en el currículum escrito.

Esta representación docente, se fortalece a través de toda la formación, con conceptualizaciones presentes en el programa de cátedra y que se ponen en juego en los exámenes orales.

Por lo demás, esta postura docente parece que es necesario que sea reconocida en todo el trayecto de formación.

"Igual yo creo que en una carrera como la nuestra, en la que vamos a ser docentes, la cuestión de la 'expresión oral' es central y no simplemente una cuestión de forma (como podría ser para un ingeniero), entonces creo que es algo que hay que trabajar desde el primer día, desde el primer examen (E. D. N° 8).

En el mismo sentido, y validando lo expuesto anteriormente, si se analizan los exámenes observados, se puede ver cómo estas instancias pasan a ser espacios de ensayo de los alumnos para su futura práctica profesional. El

estudiante debe destacarse ante el jurado de docentes, demostrando su habilidad discursiva.

Siguiendo esta línea, cabría agregar que en la formación docente, todo lo que se instrumenta en la clase es contenido. Los alumnos aprenden los modos de enseñar el campo disciplinar y también aprenden del modo en el que se les enseña a enseñar. En el caso de la evaluación, aprenden la teoría de la evaluación y a su vez de su propia experiencia un modo de evaluar. Dicho de otra manera, los alumnos a los que se les enseña y evalúa, serán, en el futuro, enseñantes y evaluadores, por lo que las prácticas de evaluación y, específicamente, el examen impregnan la construcción de modelos para aquellos alumnos que luego asumirán el papel de evaluadores. No es difícil advertir que estos roles (evaluador-evaluado) influyen fuertemente en el imaginario del docente, del alumno y en las representaciones mutuas que estos construyen.

El docente presenta la instancia de evaluación como un espacio, no sólo de aprendizaje de conocimientos particulares, sino también como una instancia de desarrollo profesional. De esta manera, el examen se resignifica como un proceso en donde el alumno debe demostrar su habilidad discursiva, lo que le permitirá desarrollar esta capacidad de expresión y transmisión de conceptos e ideas esenciales para su profesión. Este aprendizaje, sostenido por la teoría que acompaña su formación, irá configurando el perfil profesional de cada estudiante.

- **La complejidad de la comprensión como exigencia cognitiva de los exámenes orales.**

Las valoraciones de las actuaciones de los alumnos que los docentes realizan, se expresan a través de criterios los cuales, tal como se explicitaron en el capítulo III, operan a modo de razones que fundamentan las apreciaciones que se realizan, las que, a su vez, darían cuenta de las finalidades implícitas o explícitas que los docentes persiguen.

En las entrevistas realizadas, los docentes dicen tener en cuenta cuestiones vinculadas a los temas que debieran aprenderse, a la realidad que el alumno vive y a operaciones cognitivas de diferente complejidad. Así en los registros se consigna:

Profesora: “Ella pudo defender su trabajo... después le fui haciendo preguntas... y conceptualmente estaba muy bien, el armado del trabajo era muy bueno, todo un recorrido teórico que había hecho y un trabajo empírico que estaba muy bien. Pero lo que le faltó a esa chica era la posibilidad o la capacidad de reflexionar acerca del para qué del trabajo, pero le faltaba... esto que yo te digo... esto dice el autor pero vos qué pensás... para qué te sirve esto, cómo lo podrías modificar, faltó algún tipo de relaciones, de reflexiones... para mí son fundamentales. Como que se quedó mucho en lo escrito, en el discurso teórico, no pudo salir de eso... es como que le faltaba...”

Entrevistador: ¿Y por qué no un 6?

Profesora: No... no estaba para un 6... las cuestiones teóricas que había expuesto estaban bien, correctamente expuestas, los datos empíricos estaban relacionados con los teóricos... yo tengo algunas exigencias para el trabajo que estaban muy bien pero tampoco era para ponerle un 6, era alguna cuestión de relación, de poder animarse ella, poner cosas personales ella, y poder interpelar el texto y demás, sino hubiese sido un 10 pero no un 6...” (E. D. Nº 24).

Entre las razones que los docentes valoran en la actuación de los alumnos pueden reconocerse: los desarrollos conceptuales, la confección adecuada de trabajos escritos a partir de datos empíricos, el reconocimiento de la finalidad de las tareas que realiza y, también, la toma de postura personal frente a su propia producción y a la bibliografía.

Otros elementos pueden reconocerse parcialmente en las voces de otros docentes:

“... En el último examen aprobado me di cuenta que la alumna sabía. Por su seguridad al desarrollar los temas, por el manejo de la bibliografía, porque conocía todo el programa, porque había hecho una interesante integración de teoría y práctica. ...” (E. D. Nº 34).

En estas expresiones pueden reconocerse elementos diferentes a las de la cita anterior pero, en ambas, hay una exigencia cognitiva de gran complejidad. Se advierte que las razones y criterios utilizados por los profesores a la hora de evaluar responden a complejas construcciones cognitivas, pero siempre tienen un referente epistémico.

Por su parte, los alumnos creen que son evaluados con los criterios que hemos considerado.

“... pero a su vez es fundamental el manejo del contenido, establecer relaciones entre distintos planteos teóricos, cuestionar y fundamentar las afirmaciones. (...).

Por lo que mencione anteriormente, si puede transmitir el contenido, desarrollarlo ampliamente, cuestionarlo, establecer relaciones, integrarlo con situaciones concretas de la realidad” (E. A. N° 27).

Los docentes y los alumnos plantean los fundamentos de decisiones en los exámenes en razones que implican desafíos cognitivos de gran complejidad. Los casos presentados requieren de la combinación de diferentes lógicas: la coherencia interna de su propio discurso, las relaciones con otras partes del programa, con el material bibliográfico leído, con una postura personal, con otras posturas teóricas y, con situaciones concretas de la realidad.

Según los registros obtenidos durante las entrevistas, en los exámenes pueden reconocerse lo que David Perkins (1999) denomina “desempeños de comprensión”, ya que su ejecución da cuenta de una actuación flexible frente a los planteos y circunstancias que se presentan durante el examen. Así es que los sujetos dan cuenta en el examen, en cierta medida, de los modos en los que abordan los campos disciplinares; es decir los docentes tratan de reconocer los tipos desempeño que ponen en juego los alumnos, ante sus requerimientos.

Los desempeños solicitados refieren a la aplicación, el análisis, las relaciones y conceptos, los que refieren tanto a un entramado epistémico del campo de conocimientos como a relación teoría-práctica.

- **Aplicación:**

“... no, esto que usted dice es de difícil aplicación, a ver cómo haría usted para aplicar las ideas de...” (E. D. N° 37).

Esta idea de aplicación puede ser analizada desde marcos positivistas para los cuales, la teoría se presenta como desarrollo conceptual que debe ser verificado o constatado en ejemplos particulares o como un desempeño de

comprensión que permitiría dar cuenta de los modos en los que un alumno se apropia de los conocimientos disciplinares. A la vez, la actuación misma consistente en "aplicar", posibilita que la red de relaciones de conceptos se reconstruya.

Louis Raths y Selma Wassermann (1980) describen la actuación afirmando que ella implica para el estudiante que, en primer lugar, aprenda principios, reglas, generalizaciones, leyes y se familiarice con hechos fundamentales, y luego que utilice ese conocimiento, cuyas generalizaciones o principios se aplican en la solución de problemas, para abordar ciertas situaciones que se improvisan.

Se trata así de que los estudiantes puedan emplear en contextos distintos los hechos y principios que aprendieron en otro, lo cual requiere que observen relaciones, establezcan lo que debe "ir junto", en esta nueva situación, diferencien lo que es adecuado de lo que no lo es, entre otros.

Otra mirada sobre la aplicación muestra que la misma comprende una serie de actividades manifiestas así como diferentes operaciones mentales. Entre las primeras, se pueden mencionar la predicción de consecuencias, la explicación de fenómenos no conocidos, la formulación de hipótesis, la explicación y/o fundamentación de las mismas, y la verificación de predicciones. Bruce Joyce y Marsha Weil (2002) afirman que, entre las operaciones mentales involucradas en la aplicación, se pueden encontrar los análisis de la índole de los problemas o situaciones que implican la recuperación del conocimiento pertinente al efecto, la determinación de vínculos causales que conduzcan a las predicciones o hipótesis y el uso de los principios adecuados para la verificación de las hipótesis planteadas.

- **Análisis:**

En los requerimientos que los docentes realizan de las actuaciones de sus alumnos, puede reconocerse la búsqueda del todo con la especificidad de las partes.

“Me di cuenta por la solvencia con que anclaban los temas del programa a la bibliografía y, a su vez, porque analizaban los conceptos de cada texto con precisión, ...” (E. D. N° 8).

Esta actuación consiste básicamente al decir de Mirta Bonvecchio de Aruani y Beatriz Maggioni (2006:121) en “descubrir las partes en que está constituido un todo, las relaciones entre ellas y los principios de organización” El análisis puede requerir de actividades como identificar – reconocer las características de un objeto o situación y distinguirlo con respecto a otro y comparar lo común y lo distinto de objetos, ideas, entre otras.

- **Relaciones:**

Otro aspecto que es altamente valorado por los profesores, es la capacidad que tenga el examinado para establecer relaciones.

“... Realmente no hemos visto... cuando no han podido responder todas las preguntas. También se da una cosa ... cuando los estudiantes son buenos, a veces a uno le da para irse más allá y trabajar mucho más con las relaciones, relacionar un tema con otro, hacer preguntas un tanto más ... este ... porque uno bueno ... (E. D. N° 20).

Así, los docentes afirman, como se aprecia en los registros, que hacen preguntas para que los estudiantes establezcan relaciones entre distintos conceptos de la asignatura y, también, con propios de otras materias.

Todo hace suponer que cuando el estudiante tiene un adecuado desempeño, anima al docente a avanzar sobre el nivel de profundización mayor, ya que el entrelazado de conceptos permite superar las barreras de “lo mínimo” esperado.

“Después de esa exposición más formal si se quiere, que requiere otro tipo de articulaciones al armar un trayecto propio, me permito hacer otro tipo de relaciones con otros temas del programa, con otros textos leídos, con otras posturas teóricas... esas distintas lógicas en cuanto a relaciones” (E. D. N° 8).

En este requerimiento a establecer relaciones de diferentes narrativas puede reconocerse claramente el pedido para que el alumno elabore construcciones más personales.

"...entonces uno puede ir evaluando de que manera él puede hacer estas relaciones en el programa desde lo ejes que uno propone de circulación del conocimiento en lo que es la materia y arribar a conclusiones que desde lo que es personal de él pueda defender respecto a la propuesta que está elaborando ¿no?" (E. D. N° 9).

En algunos casos, las relaciones están inicialmente vinculadas a los conceptos centrales de la asignatura, suponiendo que desde ese entramado es posible la elaboración personal de una propuesta.

En los dos últimos ejemplos -como se aprecia-, aparece la solicitud a una postura personal, pero planteadas de diferente manera. En el comentario de la entrevista 8, se requiere una construcción personal a partir del establecimiento general de relaciones y, en la otra, "lo personal" surgiría como consecuencia de una tarea previa de asociación entre los ejes de la materia.

La valoración por las relaciones -que se evidencian y propician en los exámenes- es abordada por Matthew Lipman (1997) cuando refiere a que el funcionamiento cognitivo establece tres tipos de relaciones generales necesarias: las simbólicas, cuyos ejemplos los constituyen las lingüísticas, las lógicas y las matemáticas; las referenciales, que se pueden establecer entre los sistemas simbólicos y el mundo referenciado; y las existenciales, referidas a las conexiones entre las cosas y el mundo.

El fundamento del trabajo intelectual que propician estas relaciones, según el autor, tiene que ver con el desarrollo del pensamiento. Sostiene que para lograrlo, es preciso trabajar con profundidad sobre una materia, lo cual requiere que se indaguen sus esquemas conceptuales que son principalmente relacionales, constituidos por relaciones lingüísticas, históricas, estilísticas, causales, sociales, entre otros.

- **Conceptos:**

En general, cuando los docentes se refieren a la evaluación de conceptos, aluden fundamentalmente a la internalización de los mismos por parte de los estudiantes, lo que permitiría acudir a ellos en caso de necesidad.

“Y que tiene los suficientes conceptos básicos para lograr revertir eso, esto es importante, que si tiene un problema pueda recapacitar y corregirlo, solo lo puede hacer si tiene los otros conceptos firmes, sino no lo puede hacer.

[...]

Nosotros vemos que en el oral podés reformular una pregunta, podés hacerla de nuevo, orientarla desde otra óptica, o el mismo tema lo podés llegar a analizar y lo podés llegar a dimensionar de una manera más amplia si el estudiante tiene los conceptos o no los tiene (E. D. N° 38).

Los docentes entienden que si los estudiantes se han apropiado de los conceptos, es posible que se concreten algunos de los desempeños de comprensión presentados anteriormente. Pareciera que esta apropiación es condición para poder operar con los saberes de un campo de conocimiento.

En esta línea nuevamente se recurre a los aportes de Bruce Joyce y Marsha Weil (2002: 82) cuando afirman que al pretender la conceptualización, se busca que el estudiante comprenda los atributos de una categoría que ya está formulada por otro, “comparando y contrastando ejemplos que contienen las características del concepto, con ejemplos que no contienen esos atributos”. En el manejo de los conceptos, estos autores establecen distintos niveles, de manera que mientras que la correcta identificación y reconocimiento del concepto correspondería a un nivel simple, la posibilidad de verbalizar las características específicas del mismo, implicaría un nivel de mayor complejidad.

Para sintetizar lo expuesto en el apartado, podría afirmarse que los exámenes están absolutamente vinculados a la formación profesional que la sociedad espera que la universidad realice. Ese requerimiento trae al interior de la universidad actuaciones que son anticipatorias o preparatorias para el mundo del trabajo.

Pero, la prefiguración de la profesión no aparece sólo en los momentos del examen que anticipan las actuaciones futuras, sino en la fuerte incidencia que tiene la comprensión del campo disciplinar que haría pensar en un crecimiento interno de los sujetos que predispone a la acertadamente actuación de futuras prácticas.

En esta dirección, se considera que la comprensión del campo disciplinar, es también necesaria para la formación de los alumnos, y que se presenta como resultado de que un proceso de pensamiento que requiere diferentes grados de complejidad.

CAPÍTULO X

El oficio docente en la evaluación.

- **Reflexión y actuación a partir del examen.**

Cuando se aborda la práctica evaluativa como constitutiva de la práctica docente, su análisis referencia necesariamente a la conformación del oficio de enseñar, y a su vez al aprendizaje del docente.

Aquí es importante recuperar, como ya se ha señalado, los aportes de Thomas Popkewitz (1988) en torno a la evaluación. Según el autor, la evaluación en la actualidad lleva la impronta del positivismo en la búsqueda de la científicidad, basada en una actuación objetiva y neutra que se desprende del uso y características del instrumento utilizado.

De esta manera, en las prácticas evaluativas de los docentes universitarios es posible reconocer, además de la necesidad de ser objetivo, actuaciones que son propias de la cultura institucional, tales como los modos de estructuración del examen y las finalidades que se persiguen en relación a la formación de profesionales que se insertan en el campo laboral.

En esta tarea, los docentes ponen en juego lo que algunos denominan el "conocimiento de oficio", donde la reflexión se constituye en su motor.

Son varios los especialistas en educación que han abordado esta problemática. Al efecto Alan Tom (1984) sostiene que el conocimiento de oficio no se refiere únicamente al fruto de la reflexión sino que, además, se compone de habilidades particulares para accionar y emplear ese conocimiento conforme a los requerimientos de la práctica. Es ahí, entonces, donde los procesos autoevaluativos se imbrican para la toma de decisiones no sólo en la tarea de

planificación anticipada de su propia enseñanza, sino también en la inmediatez de su actuación.

Peter Grimmett y Allan MacKinnon (S/F)³ definen al conocimiento de oficio como ciertas habilidades, competencias y disposiciones que enfatizan determinados contenidos pedagógicos, a la vez que ponen de relieve una especial sensibilidad hacia la enseñanza. Utilizando sus palabras: el conocimiento de oficio es aquella “forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida... es esencialmente el saber acumulado derivado de la comprensión de los significados adscritos a los dilemas inherentes a la enseñanza... enfatiza el juicio más que el cumplimiento de máximas derivadas de la investigación... y se apoya claramente en la intuición.”

En línea con esta caracterización del conocimiento de oficio, están los estudios de David Berliner (S/F)⁴ acerca de la experticia docente. Ellos indican que el experto elabora e integra la información proveniente de su experiencia práctica y, a su vez, se ampara en creencias segmentadas pero relevantes para la resolución de la práctica diaria.

Para este autor, es posible caracterizar al conocimiento experto como diferente al del novato en cantidad, organización, coherencia; calidad y disponibilidad de uso. Esto supone que el experto ha construido y organizado tanto su conocimiento declarativo como procedimental, posibilitándole hacer un uso adecuado de ellos en las interpretaciones, procesos y resolución de problemas.

A su vez, realizar un análisis de las prácticas autoevaluativas de los docentes, siempre conflictivas y situadas, al decir de Seth Chaiklin y Jean Lave (2001), supone indagar las coincidencias y discrepancias acerca de lo que es pertinente para la enseñanza, qué merece ser conocido o realizado y hasta qué punto; qué hacer con las circunstancias ambiguas; qué es conveniente y para quién; qué hacer cuando uno no sabe qué esperar, y de quién se preocupa y por qué.

³ Citado por Félix Angulo Rasco (1992: 308).

⁴ Citado por Félix Angulo Rasco (1992).

En los datos empíricos recolectados pueden reconocerse actuaciones de los docentes que favorecen la construcción del oficio.

“Un 4 lo discutimos en general aquí con los colegas, un 4 es motivo de ardua conversación. ...” (E. D. N° 37).

Un claro ejemplo de lo que sostiene es la actuación consistente en compartir entre pares la decisión de las calificaciones que se asignan, ya que al momento se constituye en un espacio propicio para la reflexión de la práctica docente. En la discusión de la nota que el entrevistado menciona, se pondría en juego –quizás implícitamente– ese conocimiento de oficio de cuyos alcances y características dan cuenta los autores citados.

También Edith Litwin (2008: 191) aporta elementos para valorar esta acción en el marco de la construcción del oficio docente: “... El poder compartirlo con otro docente que lo haya presenciado o no, permitirá un mejor trabajo reflexivo. Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorece el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar...”

Si consideramos que una mirada del oficio requiere de un proceso reflexivo que ponga en tensión la realidad que el docente vive con sus discursos, el examen instala al docente en ese lugar.

“... para él y para uno, porque ayuda a ver entre lo que se planteó con los objetivos y los propósitos del programa, si se logran en conjunto” (E. D. N° 32).

En este comentario, la reflexión se plantea en torno a aspectos formales de la enseñanza, los que están plasmados en el programa de la cátedra.

Otros profesores centran su mirada en el desempeño del alumno durante el examen mismo.

“... uno como que tiene más herramientas por ahí para plantear cosas para devolverles cosas... incluso, algunas veces los hacemos con algunos exámenes, hacer pasar a la persona y devolverle cómo fue su lógica, como construyó el examen y dónde estuvo los problemas; sobre

todo en la gente que no se da cuenta, hay gente que sí, que se da cuenta qué pasó, y gente que no" (E. D. Nº 8).

Los docentes ven la necesidad de comprender la lógica de apropiación y construcción de conocimientos que realizan los alumnos, reconocer los códigos comunicacionales que utilizan, por las significaciones y valoraciones que efectúan. En este caso se busca el momento oportuno, para hacer las intervenciones que podrían significar un aprendizaje para el estudiante, entendiendo que en el momento de ser examinado también se aprende.

Estas actuaciones de los profesores se ponen en juego, tanto en las situaciones previsibles como imprevisibles que suele plantear la práctica, las que resuelven de diferente manera. Algunos abordan el momento de una manera que podría denominarse sintética.

"...cuando el chico está como entendiendo algo que creo que no está bien... Yo doy clase en los exámenes, yo sinceramente reexplico, me parece que tiene que ser una instancia en que bueno... tendría que haber una instancia en que se vaya con una idea distinta de la que entró, no sé si estoy equivocada, que se yo..., eso es lo que me pasa, por eso mis exámenes son medio largos, los míos..." (E. D. Nº 29).

Aquí el docente percibe una confusión en los desarrollos conceptuales de los alumnos e interviene para "explicarle" lo no entendido. Así el examen se transforma inmediatamente en una instancia de más enseñanza del campo disciplinar.

Es posible considerar que este proceso de selección y actuación, implica autoevaluaciones inmediatas que dan cuenta de un bagaje de aprendizajes implícitos del oficio docente.

Esta instancia, tiene doble finalidad, la de acreditar los saberes y la de explicar cuáles son las características de las actividades que los docentes realizan durante el cursado.

Es así que, el conocimiento de oficio -al considerar los aportes de la situación de la práctica-, involucra también procesos intuitivos capaces de captar la riqueza de la inmediatez. El docente produce una elaboración de carácter personal, pero de actuación pública, que se aleja de una concepción tradicional o

conservadora de la enseñanza. De esta manera, tanto la reflexión como la intuición implicadas en los procesos autoevaluativos, suponen la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de los marcos axiológicos, implícitos o explícitos, propios del enseñante.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación docente supone procesos reflexivos de valoración respecto de la propia práctica y permite articular acciones concretas tendientes a su transformación. La reflexión, entonces, desempeña una función constructiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto favorece resignificaciones de docentes y alumnos. En tal sentido, los procesos reflexivos, como constitutivos de las prácticas evaluativas, se hallan imbricados en la apropiación de conocimientos y valores por parte de los sujetos que intervienen en una situación didáctica.

Cuando los procesos autoevaluativos se utilizan para la toma de decisiones en la inmediatez de la tarea, es posible advertir la presencia de la intuición en el accionar docente. En este sentido son muy valiosos los aportes de Shirley Pendlebury (1998) quien postula la existencia de diferentes posturas de acción docente, a las que denomina 'espontaneidad perceptiva' y 'equilibrio perceptivo', aunque sólo la última de cuenta de una práctica considerada valiosa.

La "espontaneidad perceptiva" supone para quien enseña enfatizar los detalles en detrimento de la reflexión y de los compromisos permanentes. En otras palabras, la posición de espontaneidad perceptiva refiere a aquellas prácticas que se organizan en torno a las necesidades e intereses cotidianos; así, los emergentes situacionales cobran tanta fuerza que logran opacar la intencionalidad docente respecto de la enseñanza de determinados contenidos.

En cambio, actuar desde una postura de equilibrio perceptivo implica para el profesional la posibilidad de beneficiar su práctica con la reflexión acerca de las particularidades que brinda la situación. La reflexión sólo se constituye en un elemento generador de una buena práctica cuando quien evalúa toma en consideración los aportes de la situación y da lugar a los procesos intuitivos, en tanto forma de conocimiento capaz de captar la inmediatez. En este sentido produce una elaboración de carácter personal que no se muestra ligada a una concepción rutinaria o conservadora.

Además de la reflexión ligada a la respuesta inmediata, es posible encontrar docentes que aprovechan la situación de examen oral para autoevaluarse y modificar así su accionar al año siguiente.

“Bien, me siento bien, me gusta tomar exámenes., además te sirve porque si ves que todos fallan en lo mismo te hace pensar para ver cómo lo vas a enseñar otro año. Yo cambio le doy más vueltas para ver si lo entienden más, me acuerdo después. Y cuando veo que un alumno fracasa es también un fracaso para mí que no le supe enseñar, uno tiene que ver en eso” (E. D. N° 35).

“... luego me interesa conocer la impresión que los alumnos tienen en relación con la asignatura. Generalmente sus opiniones resultan un interesante aporte para revisar la construcción del programa e incluso la metodología o la selección de temas, su grado de dificultad, etc.” (E. D. N° 34).

Lo planteado da cuenta de que buena parte de las autoevaluaciones que los docentes realizan refieren al cómo enseñar los temas del programa. En el primer caso se parte de las “fallas” en el segundo, de las apreciaciones que el alumno realiza acerca de la forma de instrumentar el programa. Es decir, las tensiones que emergen en los vínculos con los alumnos suelen desafiar a quienes enseñan y, la mayoría de las veces, los impulsa a buscar novedades en sus modos de intervención didáctica.

Ahora bien, tales cuestionamientos sólo cobran significación en función de la finalidad que el profesional persigue, es decir en los para qué de su enseñanza.

En cambio, en otros docentes hay una mirada sobre sí mismos y sus acciones, que interpela fuertemente su lugar de enseñante.

“Yo voy muy bien predispuesta a tomar examen, porque es un examen para mí también. Ver los alumnos. Yo detecto los alumnos que son regulares, asiduos asistentes al cursado. No solamente regulares porque aprobaron los parciales, sino porque van bien en el cursado. Y me interesa escucharlos. A ver si realmente lo que una da de clases se recepciona o no. Y muchas tardes me voy muy decepcionada, y se los digo a ellos; ‘la verdad ustedes me están decepcionando terriblemente, porque yo me estoy poniendo un cero de profesora, y no me gusta ni medio’. Este... porque bueno, lo que pasa es que uno puede explicar, pero no puede estar en su pupitre de estudio, ¿no? Son alumnos universitarios...” (E. D. N° 33).

En el registro queda plasmada una preocupación recurrente en los docentes que consiste en verse desilusionados con su tarea porque los alumnos no responden como ellos hubieran esperado. Se da así un desajuste entre los propósitos que se persiguen y el “fracaso” evidenciado en el desempeño del alumno.

También hay momentos en los que el docente se sitúa en una zona de precaria certidumbre respecto del valor de sus acciones. Así, sus inquietudes e interrogantes parecen encontrar vías de resolución, aunque siempre provisorias, únicamente cuando encuentran interlocutores dispuestos a negociar, asumir y reconocer que su rol en esta comunidad de prácticas, es un rol de aprendiz activo.

Alusiones como las precedentes estarían indicando a una distancia entre las expectativas de los docentes y los resultados alcanzados por los alumnos. Lo mismo se evidencia en este caso:

“... Y cuando las cosas no salen, yo siento como bronca, primero bronca conmigo misma porque digo ¡Qué habré hecho mal yo para que esta chica no haya entendido nada! Y después bronca con ella porque digo ¡cómo no estudió! ¡Como no! Y para sacarme esa bronca le pregunto, “¿A ver ¿vos estudiaste realmente?, ¿cuánto tiempo estudiaste?” (E. D. N° 32).

En esa actitud de decepción expresada en “bronca” hay una búsqueda de causalidad que se tiñe de culpabilidad y que no se termina de saber a quién compromete. El desempeño del alumno, finalmente, pareciera atribuirse a una sola causa: la falta el estudio.

Esa actitud de enojo, marca un compromiso moral con la tarea. En efecto, los principios éticos que guían la selección de conocimientos y procesos que el docente valora como dignos de ser enseñados, también orientan su posicionamiento respecto a la responsabilidad que le cabe en la tarea de enseñar. De igual manera, el mismo compromiso le cabe al alumno, de quién se espera cumpla con su responsabilidad.

Pareciera que los docentes universitarios, en sus actuaciones durante los exámenes orales, ponen en juego sus conocimientos de oficio de una manera particular.

“... Y mejor lo enriquece y hay alumnos, son excepciones, pero hay alumnos que lo tienen muy claro esta versión, y hay otros que lo arman, les falta un poquito de ayuda.... Yo hablo bastante en los exámenes.

(...).

Sí lo podés ayudar..., porque lo importante es que al alumno le entre eso más allá que la nota que va a llevar, si va solo mejor, sino yo hablo mucho... mis compañeras....(Gesto)” (E. A. N° 26).

Estas expresiones podrían significar una ruptura al sentido de neutralidad y objetividad que tendrían las prácticas evaluativas en el contexto actual. Es decir que la forma de involucrarse de los docentes parece marcar un quiebre con la posición de distanciamiento hasta ahora considerada valiosa, para hacer de los exámenes una situación más comprometida. Las palabras de Edith Litwin (2008:182) aportan sentido a estas afirmaciones:

”Entendemos que los exámenes son también situaciones de aprendizaje. En todos los casos que hubiera necesidad, negar la ayuda para orientar a los estudiantes conduce a que la situación sea cada vez más ficcional que real. En la vida diaria, cotidiana o profesional, cualquier actividad a desplegar que conozcamos como compleja o cuya resolución tenga consecuencias en nuestra vida suele estar sujeta a que realicemos consultas, la repensemos, podamos confrontarla con otros. ...”.

Esta forma de interactuar que se ejercitaría en el mismo examen, parece ofrecer oportunidades para la construcción del oficio docente, ya que los profesores pueden encontrar en estos espacios, motivos ideales para generar otros procesos reflexivos.

Por otra parte, las historias personales construidas, como alumnos o como docentes, no sólo ofician de telón de fondo de las actuales prácticas de la enseñanza sino que, al mismo tiempo, conforman horizontes deseables o eludibles.

"...Sí, generalmente mi mayor dificultad era encontrar los ejemplos en el momento del examen por lo tanto, llevaba todos los textos señalados, y luego en el momento me resultaba difícil usarlos porque el profesor no nos daba tiempo para ello. Recordando esto que es tan importante para asignaturas como Literatura, porque demuestra lectura de los textos, le recomiendo a mis compañeras de mesa tener paciencia y darles a los alumnos ese tiempo y por otra parte, poner en valor la selección que han realizado..."(E. D. N° 34).

"... participaba de los exámenes para ver cómo era, como entrenamiento, qué se yo.... entra una chica y empezó a trastabillar, aparte el equipo de cátedra en ese momento era como ocho, ya entrabas y te intimidaba, parecía un juicio, todos sentados así (gesto) todos de este lado y el alumno solitario, (...). La cuestión que la chica había estado en una comisión que yo había trabajado, y realmente le había costado, era una chica promedio 4 ó 5, bueno, sale de rendir el examen y el equipo de cátedra estaba partido, entre aprobamos o no aprobamos, no era entre un 8 y un 9, era un 4 o nada, así que... Y yo estaba más del lugar del estudiante todavía que de docente, yo me sentía más de mis compañeros, entonces yo empecé a poner de manifiesto todo lo que me hubiese dolido si me hubiesen desaprobado y yo decía, para un 4 está, a mí me parece que.... Chu chu chu... bueno 4 y la chica me dijo "¡Qué suerte, yo no estudié nada, vine a ver cómo era un examen!, nunca me imaginé que me iba a sacar un 4, gracias, gracias". Yo sentí una frustración y una indignación tan grande, porque yo había salido en defensa de ella, la chica no había estudiado, no era que estaba insegura o que se había puesto nerviosa, o esas cosas que acontecen en los exámenes que uno se pone nerviosa y se le hace no una laguna, un océano... Dije, ante la duda... desapruebo, porque es preferible que el alumno venga sabiendo y no que le regales, porque no sabés si son chantas, si son chicos que no pudieron estudiar, eso sí ante la duda si apruebo o desapruebo, desapruebo, porque no hay seguridad de que el chico sabe, no es discutir si es un 7 o un 8" (E. D. N° 32).

En tal sentido, no pueden considerarse como simples alusiones a un perimido pasado sino como un esfuerzo docente por comprender aquello que realiza hoy en función de alcanzar sus propósitos de enseñanza. Es decir, la reflexión deliberada y conciente en torno a los caminos recorridos en el propio aprendizaje del oficio porta funciones de orden retrospectivo y, a la vez, de orden proyectivo.

En síntesis, partiendo del material empírico recolectado, pueden reconocerse situaciones que propician procesos reflexivos en los docentes. Estos procesos llevan tanto intervenciones inmediatas con el fin de enseñar en el momento del examen como a revisiones que se concretan en períodos lectivos posteriores.

Estas actuaciones parecen surgir de circunstancias particulares que se vislumbran como diferencia entre lo esperado por el docente y lo que, a la mirada del docente, concreta el alumno.

En ambos casos se trata de un compromiso moral con la práctica, ya que el docente se implica en la tarea revisando sus prácticas e incorporando nuevos elementos valiosos para la construcción de su oficio.

CAPÍTULO XI

Los mensajes en la calificación.

- **La calificación en los exámenes: dudas, seguridades y puntos de inflexión.**

En el capítulo IV se han presentado algunas conceptualizaciones en torno a las calificaciones, por considerar que las mismas están entramadas con los sistemas de acreditación propios de las instituciones educativas.

Pero, para ampliar la perspectiva de análisis, las calificaciones pueden ser consideradas como mensajes en el ámbito de la comunicación didáctica, que cobran una especial importancia al constituirse en soporte material que condensa significaciones de los sujetos integrantes de la comunidad de pertenencia.

Estos mensajes muestran intencionalidades y propósitos de quien los realiza, al tiempo que no puede desconocerse el interés de quienes los reciben. Desde esta perspectiva, los mensajes que producen los profesores en las calificaciones adquieren particular sentido para los alumnos y para los propios docentes, ya que ambos los significan de un modo singular de acuerdo con el contexto social en el que se encuentran.

Es necesario resaltar que el carácter intencional de la comunicación didáctica ubica al docente en un papel central en relación a los procesos de enseñar y de aprender, pero no son sólo sus propósitos educativos disciplinares los que definen los intercambios comunicativos, sino también ciertos requerimientos de carácter socio-institucional que configuran la elaboración de esos mensajes en los que se inscribe la calificación. Es decir que la dimensión comunicativa de los procesos evaluativos no se reduce a la relación entre los docentes y los alumnos, sino que involucra a otros interlocutores como directivos, padres y comunidad educativa en su conjunto.

En efecto, la producción de símbolos concretos supone la apropiación de un lenguaje especial y de un particular género discursivo, construidos socialmente, y que, por tanto, hacen que el significado se encuentre íntimamente ligado a los escenarios históricos, culturales e institucionales. El lenguaje social estaría dado por los discursos de docentes y alumnos, el género discursivo en el que se inscriben sería la evaluación y el escenario de pertenencia a la institución escolar. Es decir, desde un enfoque didáctico, los símbolos utilizados por los docentes en las calificaciones corresponden a un lenguaje propio de la cultura institucional en el área de la evaluación.

Por su operatividad, la práctica de calificar realizada por el docente, consiste en traducir en palabras o símbolos los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Esto tiene como origen la atribución de una cualidad a los resultados de los aprendizajes, la que se expresa mediante un indicador de rango o grado a partir de una escala previamente establecida. Es así que la calificación contiene información que el docente obtiene a partir del uso de distintos instrumentos, y cuya transmisión dependerá de las escalas de calificación que adopte. Dicho de otra manera, las cualidades pueden ser cuantificadas y representadas con expresiones simbólicas de diferente índole.

Por tratarse de un acto que en alguna medida constituye un enlace entre la institución educativa y el contexto, puede decirse, adoptando una perspectiva sociológica, que las notas son los indicadores de juicios complejos que responden a necesidades públicas. En esta actuación aparecen las jerarquías en los diferentes desempeños, donde la excelencia está en el máximo nivel.

Philippe Perrenoud (2008:35) expresa con claridad esta idea: "En principio cada jerarquía se presenta entonces como una clasificación según el estado de dominio obtenido por cada alumno en el interior de un campo disciplinario (o de uno más restringido). Este grado de dominio (...) se expresa según ciertas escalas numéricas o ciertos códigos estandarizados, en general comunes al conjunto de las disciplinas".

Aquí se nota con fuerza la asimetría de la relación docente-alumno en relación con la mediación del conocimiento, ya que en ella se cumple la función de concretar las diferencias individuales, dándole a cada alumno el lugar de excelencia que le corresponde.

En esta tarea, la ponderación de los resultados de los aprendizajes que realiza el docente, permite reconocer el ejercicio de poder, que se potencia en la asignación de la nota en los exámenes orales, ya que ofrece al docente un alto grado de autonomía en las decisiones. Este puede proponer variados caminos para permitir que los alumnos den cuenta de los saberes incorporados desde el campo de conocimiento correspondiente.

Los exámenes, que indagan acerca de los saberes de los alumnos en un campo del conocimiento específico, están enmarcados por el currículum de formación, integrado por las asignaturas. Es desde aquí que puede ser entendida la presencia del programa en las prácticas examinadoras, presencia que ya es resaltada por Philippe Perrenoud (2008:35), en su vínculo con el poder y la excelencia:

“... cada disciplina o subdisciplina, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un campo de excelencia. Esta se asimila “oficialmente” al dominio de los conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y valores que figuran en el programa. Por lo tanto las normas de excelencia son, en principio, fácilmente identificables: parecen derivarse lógicamente del programa del año.
[...]

Todo parece, por lo tanto, derivarse de los programas. Sin embargo reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia, acerca de los niveles de dominio esperados”.

A partir de las afirmaciones de este investigador, es posible reconocer en los datos que ofrece el trabajo de campo, que la función que cumplen los programas de cátedra en los exámenes orales, tiene su propia especificidad. Estas pueden ser:

- El eje de todo el examen.
- Una estructura que se instrumenta en el segundo momento del acto examinador.
- Puntos o unidades que ofrecen perspectivas de análisis de un tema en particular.
- Marco de referencia plausible de ser superado.

Es posible dar cuenta de estas funciones a partir de los siguientes datos empíricos:

- El eje de todo el examen.

“Fundamentalmente, insisto en que trabajen con el programa, que lean la bibliografía en función de los objetivos y las búsquedas que se trazan desde la cátedra, y que siempre trato de explicitarlas en el programa. Que preparen un tema pero de tal modo que puedan dar cuenta de por qué ese tema, cómo se corresponde con los objetivos propuestos” (E. D. N° 35).

- Una estructura que se instrumenta en el segundo momento del acto examinador.

“Nosotros, no hace muchos años que implementamos tomarles de esta manera, porque antes se usaba una tarjeta... que es similar. Ellos sacaban la tarjeta y tenían temas, este... o también les dábamos a elegir si querían empezar con un tema de su elección, Empezaban como para tranquilizarse y después les hacíamos preguntas de cualquier punto del programa, pero... (E. D. N° 7).

- Puntos o unidades que ofrecen perspectivas de análisis de un tema en particular.

“... y después, cuando uno va aprendiendo este oficio, digamos que uno al examen oral lo va construyendo a partir de lo que el alumno va diciendo, a partir del tema que el alumno eligió uno va como intentando que logre hacer las relaciones, la síntesis. Nunca me quedo con el tema, siempre intento que ese tema pueda ser mirado en las distintas unidades del programa” (E. D. N° 16).

“... La nota del examen yo creo que de algún modo está charlada por los integrantes del tribunal, pero fundamentalmente tiene que ver con la claridad conceptual que tienen los alumnos, la posibilidad de haber podido profundizar el tema y mostrar ese tema con claridad, con coherencia, segura de los aspectos teóricos que está mencionado... también va a entrar en la nota del examen el manejo bibliográfico que el alumno tenga respecto de la materia, y cómo ha podido en realidad entender la materia y ese tema dentro de la estructura del programa que se ha presentado” (E. D. N° 5).

El docente, aquí, considera al programa como una estructura dentro de la cual pueden moverse actuaciones de valor discursivo como la claridad y la coherencia y, de valor epistémico, como la profundidad en el desarrollo temático. Pero el programa es el límite.

- Marco de referencia plausible de ser superado.

“Después, en función, luego de esa exposición más formal si se quiere, que requiere otro tipo de articulaciones al armar un trayecto propio, me permito hacer otro tipo de relaciones con todos los temas del programa, con otros textos leídos, con otras posturas teóricas... esas distintas lógicas en cuanto a relaciones” (E. D. Nº 8).

Otros registros, también, dan cuenta de cómo el programa significa la posibilidad de establecer relaciones y llega a constituirse en un espacio potente para enriquecer determinados conceptos.

Pero la decisión de la calificación suele ser resuelta de diferentes maneras según los docentes, en algunos está presente el programa pero, en otros, los criterios de ponderación tienen otros referentes, algunos de los cuales han sido desarrollados en el capítulo IX.

Las escalas de calificaciones numéricas, utilizadas por los docentes universitarios, son concretadas con diferentes fundamentos, por lo que es posible suponer que las decisiones tienen diferentes elementos de juicio, según la perspectiva que cada uno adopte.

Es de destacar que las calificaciones 4 y 10 se presentan como las notas que ofrecen marcos contradictorios.

- **El 4: fuente de conflictos.**

En la universidad, la calificación con 4 (cuatro) contiene, además de la cualificación de los saberes de los alumnos, la decisión del “aprobado en la asignatura”, lo que implica para el alumno no volver nuevamente a la obligación de estudiarla y, para el docente, cerrar la relación establecida tiempo atrás.

A partir de los dichos de los profesores puede inferirse que la calificación numérica habilita consideraciones de índole diversa. Para algunos “no es una mala nota”; para otros, es el “límite” que deja dudas.

“ ... Pero en otros términos estuvo bien. ¿El cuatro?, el cuatro no es una mala nota es una nota para aprobar. En nuestro esquema el cuatro es un aprobado, cinco, seis y siete, bueno...” (E. D. N° 9).

“No me gusta poner 4 es un límite difícil de establecer por lo que dije antes, la materia se define finalmente por aprobar o desaprobado, y así transcurre la carrera. Poner un cuatro me pone frente a esta cuestión ¿cuál es la diferencia con alguien que desaprueba?, ¿Cuánto más sabe, realmente?” (E. D. N° 34).

“El problema son los cuatro. Un pibe que ha sido empujado hasta que ha sido aprobado. Yo creo que los cuatro míos son desaprobados, habitualmente. Al pibe que le puse un cuatro es un pibe que... piola. Con otro profe... no... El cuatro mío es un desaprobado...” (E. D. N° 29).

En estos fragmentos puede reconocerse que un docente vincula la calificación 4 con el grupo de alumnos aprobados y, el otro, lo hace con el grupo de desaprobados.

Si bien esta primera diferencia instala el 4 (cuatro) en la relación aprobado - desaprobado, es posible encontrar docentes que emplean esa calificación y otros que no lo hacen.

- a) Utilizan el 4 (cuatro) para calificar con fundamentos que podrían agruparse de diferente manera:

Orden epistémico.

- La ubicación de la asignatura en el currículum de formación.
- La consistencia epistémica de lo que el alumno expone.

Orden moral.

- La privación del título con la última materia.
- Como premio al esfuerzo.
- Como señalamiento de responsabilidades.
- Como ofrecimiento de nuevas oportunidades.
- Como acto de justicia.

Atendiendo al anterior ordenamiento, a continuación se presentan los datos empíricos.

- Docentes de primer año expresan:

“... y como es primer año y las materias que nosotros damos son introductorias, si vemos que hay algún contenido que está flojo después tienen... un contenido después se desglosa en tres materias, mientras lo básico y lo central, después es como que hay un tiempo” (E. D. N° 32).

El docente de primer año asocia el 4 (cuatro) con la obtención de “lo básico”, advierte que el alumno no domina totalmente los contenidos, pero los que ya posee resultan suficiente para obtener la probación y que “hay tiempo” a lo largo de la carrera para aprender lo que no logró en ese momento.

- Centrados en la disciplina afirman:

“...Un cuatro para mí es manejar las ideas centrales y conceptos muy mínimamente...” (E. D. N° 8).

“... si responden a los contenidos mínimos les damos por aprobado el examen, si no pueden alcanzar esos contenidos mínimos de estructura de la sociedad... tendrán que volver... desaprobamos. Pero el criterio es... comprender algunos ejes temáticos que les proponemos desde principio de año” (E. D. N° 25).

“... Y el cuatro es cuando se sabe que conoce la materia ... están en el límite, están los mínimos conocimientos aprobados, y a veces a uno le da bronca porque los alumnos podrían dar mucho más, pero que lo mínimo lo tienen claro, ...”(E. D. N° 7).

Estos registros reiteran lo expuesto páginas atrás: “contenidos mínimos” y “en el límite”, ofician como sentidos equivalentes que dan cuenta de que lo sustancial de la disciplina es conocido.

- La privación del título con la última materia.

“Hay veces que uno dice cómo después de un tiempo, uno dice “cómo lo aprobé”, eso sí me ha pasado..., como no lo pelié. Lo que pasa que es muy difícil de una materia que está a un paso de salir, “si llegaron hasta acá yo les voy a...” y tiene todo lo demás aprobado y “¿Yo lo voy a cortar?” Esto sí lo hablamos... (E. D. N° 6).

Así como la asignación del cuatro con desempeño mínimo en primer año se fundamenta en que tendrá materias posteriores para aprender otros contenidos, en el caso de las últimas materias la desprobación se piensa como la privación del título. Es así que, en algunos casos la calificación de las últimas materias de la carrera constituye una fuente positiva para aprobar a un alumno, aunque los docentes consideran que no era suficiente su desempeño para lograrlo.

- Como premio al esfuerzo.

"... Yo te digo que un cuatro significa para mí... un 4 significa para mí aprobar a alguien que no lo merece realmente, pero bueno... por su esfuerzo, por su tiempo o por su dedicación o porque se le vence alguna materia le pondría un 4, pero no recuerdo haberlo hecho.... Pero, me parece que lo pondría en esas condiciones..." (E. D. N° 36).

"Y el 4..., el 4 es la persona que está arañando. Porque digamos que, el 4 a mí me decide cuando es un alumno que por ahí está temblequeando digamos, en el examen oral pero igual lo puede exponer, (...). Con dificultad, pero se le aprueba. Con un mínimo, como para decir 'bueno, se valora el esfuerzo, pero digamos, hasta ahí'. Esos serían..." (E. D. N° 30).

Si bien los exámenes están articulados en torno a la certificación de saberes, las decisiones parecen superar el ámbito de lo epistémico y se transforman en premio al esfuerzo.

Esto puede interpretarse de dos maneras: o bien que el esfuerzo se debe premiar con la calificación o, que es posible demostrar que, con esfuerzo, los alumnos alcanzan los logros que se espera de ellos.

- Como señalamiento de responsabilidades.

"Y un chico de un 4 o un 5 es un chico que le cuesta rendir, se nota que estudió pero que le cuesta en este caso, (...) algunos conceptos, pero se defiende, entonces vos decís "es un examen regular, o por falta de estudio o porque el alumno no le encontró el sentido a la cosa, o no le encontró la vuelta a la materia a lo central de la materia y a veces es por culpa de nosotros y no siempre por culpa del alumno ¿No?...'" (E. D. N° 26).

Es importante destacar la presencia casi explícita de la calificación vinculada a la culpabilidad. Pareciera que, en algunos casos, el alumno debe hacerse cargo de su responsabilidad de estudio, pero si la causa de no hacerlo está en el docente, ese desplazamiento de responsabilidad da lugar, al menos, a la aprobación.

- Como ofrecimiento de nuevas oportunidades.

“...Sí, me he sentido injusto como por ejemplo de haber aprobado algún alumno que no debía haber aprobado, más por eso que por haber desaprobado, es por haber puesto un 4 y eso salió después, en su momento pensás bueno...en ese sentido uno tiene que tener más...tiene que dar oportunidades, me sentí más injusto por eso, por aprobar un alumno que estaba ahí, en un límite... cuando está muy en el límite hay que volver a rendir. Eso te sirve de experiencia (E. D. N° 26).

Si bien es cierto que la docente revisa su actuación en la que ha calificado con 4 para ofrecer al alumno oportunidades de seguir adelante, sus afirmaciones dan cuenta que concebía la desaprobación como un obstáculo o impedimento para continuar en los estudios.

- Como acto de justicia.

En esta actuación, considerada injusta, hay razones de diferente índole:

- En la comparación del rendimiento entre compañeros.

“... pero sí me sentí mal cuando no merecía un 4 y se lo puse, porque es una situación de injusticia hacia el resto y además...una situación de injusticia hacia el resto de los compañeros (E. D. N° 26).

Los docentes se perciben injustos al comparar la actuación de sus alumnos con la que tuvieron sus compañeros.

- Por el daño que podía producir al alumno la desaprobación.

“Sí me he sentido injusto, para bien y para mal. Por ejemplo el año pasado fui a tomar unos exámenes a (...) que tenemos una tecnicatura,

había tres exámenes que no tendrían que haber aprobado los chicos pero, no sé si fue por piedad o por lástima pero sí, ahí se... (E. D. N° 27).

La idea de premio o castigo aparece con fuerza en esta expresión, ya que el desaprobado instala al alumno en una situación de inferioridad muy descalificadora.

b) No utilizan el 4 para calificar con fundamentos de:

Orden epistémico.

- En relación a la formación del alumno.
- En la autoevaluación que el alumno hace de sus propios saberes.
- Vinculado a los elementos de juicio que el docente realiza.

-
- La valoración de la asignatura en la formación del alumno es expresada por los docentes:

“... El cuatro es un suficiente, tienen conocimientos, contestó pero en forma muy pobre, pero contestó, hay veces que decimos este alumno tiene mucha capacidad, vamos a hacerlo volver,ahora que me estoy acordando la semana pasada, que vuelva en marzo porque le vamos a hacer que pueda repasar todo lo que vio y pueda estructurar en forma más firme los conocimientos, para iniciar el año con más seguridad, porque es muy difícil establecer entre un tres y un cuatro, por eso generalmente se pone un dos... (...)porque él tienen que decir... no, no le va a servir aprobarlo, no le va a servir, porque necesita estos conocimientos básicos para lo que sigue, entonces ya nos ha pasado mil y una vez que cuando los alumnos rinden por segunda vez o por tercera vez, ellos solos dicen que ahora sí comprendieron y se dan cuenta que no sabían entonces bueno es un aprendizaje o una maduración de ellos porque sino es zafante, porque también tiene que aprender a no zafar (E. D. N° 21).

Algunos docentes prefieren no poner 4 y hacer que el alumno conozca la materia, tanto para que le sirva de base para las siguientes, como para que logre una mejor calificación.

- En la autoevaluación que el alumno hace de sus propios saberes.

“... Entonces el alumno se va creyendo que sabe y ahí es cuando el profesor tiene que ser muy claro...” (E. D. Nº 21).

Los alcances de la asignatura deben ser conocidos por el alumno. Desde esta posición podría entenderse que la aprobación requiere de un conocimiento de la totalidad de la materia.

También puede interpretarse que en el mensaje que ofrece el 4, los alumnos entiendan que su estudio es suficiente, cuando no lo es para el propio docente.

- Vinculado a los elementos de juicio que utiliza el docente.

“...No somos del 4 en general, habitualmente no. No lo hemos charlado nunca con la cátedra pero... No lo ponemos casi nunca al 4..., el 4 es un aprobado que se da, raspando y ante tanta duda preferimos una expresión más clara de lo que ha podido lograr con la materia, porque si no estás, en otro momento volvé y vemos, no es el castigo” (E. D. Nº 15).

Se plantea para el docente una instancia que no le ofrece elementos de juicio suficientes para tomar la decisión de aprobar por falta de claridad acerca de lo que el alumno sabe.

▪ **El 10: diversidad de exigencias.**

Asignar la calificación 10 en un examen oral posiciona a los docentes en diferentes puntos de partida, en algunos casos podría decirse contrapuestos. Las siguientes expresiones son prueba de esto.

“... en un oral nosotros partimos de la base también de que la persona tiene de entrada, un voto de confianza digamos, si vino a presentarse es porque sabe, y partimos del diez. A medida que va metiendo la pata, digamos, y depende, de la magnitud de lo que se haya equivocado, se resta... eh... en el caso del 9, hubo algunas imprecisiones...” (E. D. N° 23).

“...como bien te dije es un tema muy fino que tal vez para una persona que se especializa en el tema...” (E. D. N° 25).

“... él dice que el 10 es para Dios, el 8 y 9 para él y el resto de las notas se distribuyen a los alumnos” (E. A. N° 32).

Pero algunos docentes tienen otras razones:

- Por comparación con sus propias prácticas.
- Por la posibilidad de integrar otras asignaturas y el contexto social en el que está inserto.
- Por un “manejo” de la complejidad de la asignatura.
- Por la utilización de las megahabilidades.

-
- Por comparación con sus propias prácticas.

“...yo soy de poner 10 en un escrito... ¿entonces por qué no ponerlo en un oral?...” (E. D. N° 36).

Las razones por las cuales algunos docentes utilizan la calificación 10 están fundadas en la comparación de un examen escrito con un oral, ya que en el escrito, con la totalidad de las respuestas acertadas, es posible asignar la nota máxima.

Hay en el docente un proceso de reflexión de su práctica.

En otros casos las decisiones son de orden epistémico:

- Por la posibilidad de integrar otras asignaturas y el contexto social en el que está inserto.

“.... Claro, que habla con fluidez sobre el tema... que un tiene conocimiento de una cultura general que te das cuenta que puede relacionar un tema de Sociología con uno de matemática actual que salió

en el diario de ayer, y lo puede traer al examen de una manera coherente... de una manera... que ponga en....que se convirtió en una herramienta para él, una herramienta para su vida, más allá de que...."
(E. D. N° 4).

Aquí se valora que el alumno pueda salir del ámbito de la asignatura y pueda integrar campos disciplinares, con el contexto en el que vive, lo que supone un esfuerzo cognitivo de construcción de su propio discurso.

- Por un "manejo" de la complejidad de la asignatura.

"...y se sale y se le explica, "mirá vos tenés la nota que tenés porque respondiste bien en esto, cumplimentaste esto que a nosotros nos interesa, el vocabulario técnico, la parte conceptual, la articulación de los temas, vos sin darte cuenta pasaste por todo el programa, lograste vincular lo que es la teoría con la realidad..." (E. D. N° 32).

Restringir el alcance del examen a la lógica del campo disciplinar que se examina, marca el alcance que el examen tiene en relación a lo que se enseña en la cátedra. Pero, para estos profesores los desafíos cognitivos son de un alto nivel de exigencia, y en ellos se conjugan autonomía y coherencia en el discurso, relaciones entre conceptos, con textos leídos como bibliografía y, además, un vínculo con la práctica.

- Por la utilización de las megahabilidades.

"Un buen conocimiento del tema, muy rápido en todas las cuestiones conceptuales,..." (E. D. N° 36).

"... Y un diez... los hemos tenido, es ese tipo de alumno que ante la pregunta se ubica rápidamente y te da los conceptos básicos porque muchas veces... demasiado cuando un alumno demuestra... y ante requerimientos se ubica..." (E. D. N° 7).

"... Y cuando le pregunté lo último que es la ubicación en la corriente filosófica, él tenía... o sea, es la respuesta inmediata, es la seguridad, después la fue armando, pero con la ayuda nuestra, por eso me parece que no un diez..." (O. Ex. N° 10).

Poner en juego las megahabilidades de seguridad, rapidez y expresión para algunos docentes, se constituye en un elemento central para la asignación de la calificación máxima.

En síntesis, podría afirmarse – a partir del análisis realizado en este capítulo-, que los docentes valoran y emiten juicios que se expresan en sus intervenciones. Es decir, toman decisiones que son indicativas de la calidad de lo expresado por los alumnos.

Realizar un análisis interpretativo de los mensajes de los docentes permite rastrear cuáles son los posibles sentidos que le asignan al concepto de calidad. Es decir, se pueden develar los criterios o razones que dan lugar a la toma de sus decisiones, indagando qué indicadores de lo expresado por el alumno se toma en cuenta para cualificarlo como de calidad.

Un desempeño deseable para los docentes es aquel en el que el alumno actúa como si lo estuviera haciendo en los espacios laborales. Así, un comportamiento deseado es el que hace del examen un escenario de actuación similar al de la práctica profesional, de manera que el alumno debe poner en juego actuaciones que impliquen procesos de pensamiento complejo.

De esta manera, la calificación está relacionada con esta idea de calidad, haciendo difícil su ponderación numérica.

Asignar una calificación a las actuaciones de los alumnos en los exámenes parece ser una instancia que instala a los docentes en lugares diferentes. En algunos casos la decisión tiene fundamentos epistémicos estrechamente vinculados con los requerimientos que se le hacen a la universidad –ya trabajados en el capítulo anterior-, en tanto que, en otros casos, la nota será utilizada para movilizar al alumno en una modalidad de premio o castigo. Desde esta perspectiva, se tiene muy en cuenta los efectos que generan sus intervenciones en estas instancias.

En este punto se podría afirmar que se ha relativizado la objetividad propia de la mirada positivista de la evaluación, construyéndose un espacio de mayor humanización en la interacción de los docentes y los alumnos.

En la asignación de la calificación máxima, las contradicciones están también presentes, pero en las voces de los docentes no aparece el sentido de justicia o injusticia que sí está presente cuando se trata del 4. Pareciera que las razones que justifican las decisiones, si bien a veces son contrapuestas, son resultantes de criterios más claros.

CAPÍTULO XII

El trayecto de formación del alumno: experiencias y supervivencia en la vida universitaria.

Al analizar las prácticas evaluativas se pueden reconocer dimensiones epistemológicas, como aquellos saberes que se aprenden o enseñan; cuestiones morales, en las que el respeto del otro en su alteridad atenúa o potencia el ejercicio del poder; de orden psicológico, en las que el sujeto reconoce los procesos cognitivos que se le exigen poner en juego o, las tradiciones que perduran a través del tiempo para que los sujetos particulares puedan incorporarse a los espacios sociales.

En este capítulo, incorporado a este entramado, se presentan las distintas modalidades de las que se valen los sujetos, en particular, para dar continuidad al tránsito por la universidad.

Expresiones como angustia, nervios o miedo son frecuentes en los alumnos, por lo que se un abordaje desde una perspectiva psicobiológica puede ofrecer elementos de análisis.

Desde esta perspectiva, el concepto de ansiedad puede considerarse el punto de partida. Puede definirse como una respuesta psicobiológica básica que se presenta ante un desafío o peligro. Su función es motivar conductas apropiadas para superar dicha situación y su duración está en relación a la magnitud del problema a resolver, y luego desaparece. Es decir, su función, dentro de ciertos rangos, es adaptativa.

La ansiedad, así planteada, puede tener manifestaciones de orden cognitivo, como sensación de fallar; fisiológico, como contracturas; comportamental, como inquietud y emocional, como angustia o miedo.

Juan José López-Ibor (1969) afirma que la ansiedad sería una sensación mental de sobresalto y desasosiego sostenido, donde el tiempo aparece como acelerado, mientras se teme que cualquier cosa negativa puede ocurrir. La persona se siente continuamente en tensión. En tanto que la angustia hace referencia a una sensación más corporal, de sobrecogimiento, que afecta el pecho o el estómago, lentifica el paso del tiempo así como inhibe a la persona.

Siguiendo esta línea, desde una perspectiva física, la ansiedad se diferencia de la angustia porque afecta la zona respiratoria y está relacionada con la hiperactividad, en cambio la angustia se localiza en la zona pre-cordial y gástrica y está más vinculada al bloqueo.

En tanto que ansiedad y miedo tienen su diferencia en la claridad del objeto al que referencian. El miedo aparece cuando se percibe un peligro, es decir que tiene una clara referencia externa, en tanto que la ansiedad refiere a un estado general no directamente ligado a un objeto.

Los aportes de Alfredo Cía (2007) permiten aproximarse a las diferentes respuestas que tienen los alumnos. El autor afirma que niveles altos de ansiedad, son acompañados de síntomas fisiológicos y/o cognitivos que preparan para la acción defensiva. Algunas personas reaccionan siendo más agresivas (reacción conocida como ataque), otras retirándose de la situación (huída) y otras se paralizan.

La Cátedra de Fisiología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Tucumán (Olmos Fassi, Coromina, Morales Abdujer, Torres, Coviello & Grosse, 1999) ha realizado investigaciones, que indican que el acto de rendir examen incrementa la presión arterial y la frecuencia cardíaca. En la investigación se proponían determinar si hay una diferencia tensional entre una actividad de tipo mental, en la cual hay una interacción laboral entre el docente y el alumno (trabajo práctico), y la antesala de un examen oral en la que el alumno percibe una potencial amenaza al ser evaluado críticamente y calificado por el docente.

Desde una perspectiva diferente a la anteriormente presentada, nuevamente Phillipe Perrenoud (1999) ofrece una mirada social que, de alguna manera, enmarca los procesos individuales que se gestan.

El autor afirma que la escolaridad en general no constituye sólo una preparación para la vida, sino que es un momento de la vida en sí mismo, que tiene una organización compleja y "...¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas de juego!" (1990: 218).

Para lograr la pertenencia a la universidad es necesario formar un grupo social que tiene saberes, reglas, valores, creencias, representaciones compartidas que, en definitiva permiten un funcionamiento estable. Gran parte estos elementos están explícitos en los planes de estudio, reglamentaciones y actuaciones administrativas de diferente índole, pero otros circulan en las instituciones de manera informal, para lo cual es necesario que el estudiante aprenda el "oficio de alumno".

Esta perspectiva reconoce tanto los procesos formales como los informales que permiten la pertenencia y supervivencia de los alumnos, en este caso, en la universidad.

- **Lo que desata el examen: conflictos y sufrimientos.**

A partir de los datos empíricos recolectados, las prácticas evaluativas analizadas, desde la perspectiva del alumno, revelan actuaciones cruzadas por estados afectivos con connotaciones de diferente índole.

Un dato significativo que abre un camino de análisis es que, dentro de la metodología pensada inicialmente para esta tesis, se propuso que las entrevistas se realizaran inmediatamente después del examen, pero las que pudieron concretarse con este criterio en la etapa exploratoria fueron muy breves y carecían de contenido, ya que los estudiantes estaban pendientes de la nota y cuando la obtenían tenían apuro por retirarse del ámbito universitario.

En ese momento de espera de la calificación podía observarse básicamente dos tipos de actuaciones, unos se acercaban a sus pares para relatar la situación vivida y otros se aislaban tomando un momento para descansar.

En entrevistas realizadas a los alumnos en días posteriores a los exámenes estos decían:

"Y en principio con mucho nerviosismo, porque sí..., hay que estar delante de los tres, de tres profesores y más cuando son esas materias que vos sabés que por ahí son más complicadas o el profesor es complicado... (E. A. N° 32).

Pero la intensidad del estado nervioso parece tener diferencias entre los alumnos.

"A ver... el último examen... me fue bien y viví con normalidad la situación de examen, normalidad que implica nervios, ansiedad y distintos estados antes del examen..." (E. A. N° 14).

*"Antes, nervios. Nervios, me tiembla todo el cuerpo.
[...]*

Yo me acuerdo que en esa materia, la primera vez que entré me tuve que parar, me temblaba todo el cuerpo. El profesor me dijo, bueno calmate, andá a dar una vuelta. Me temblaba todo el cuerpo, estaba tan, tan nerviosa que no podía hablar..." (E. A. N° 5).

"...Entonces yo desapruébo el primer parcial, voy a recuperatorio, llego al recuperatorio y me bloqueé. Era sencillísimo, todos aprobaron menos dos, otro chico y yo. Era tan sencillo pero no pude resolverlo, no pude, no pude, no pude, me paralizó el miedo. El miedo, ya te digo, entrás con miedo y te juega en contra" (E. A. N° 20).

Algunos lo toman como algo inherente a la situación, a tal punto que lo naturalizan, en cambio, otros llegan a tener perturbaciones físicas visibles. En estos casos parece que el estado nervioso está más ligado a la angustia, ya que en un momento los alumnos reconocen una suerte de bloqueo personal.

Según David Sue (1996) y Denis Rains (2004) los niveles de ansiedad pueden conducir a errores ya sean psicomotores o intelectuales, debido al compromiso en los procesos de memoria, a la dificultad en la concentración y, con frecuencia, a la alteración del funcionamiento psicológico del estudiante, en este caso. La ansiedad perturba en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido.

Durante el examen las condiciones se vuelven diferentes.

"Y eso... me empezó a pasar después porque antes, no... no, me ponía nerviosa, pero se me pasaba, viste cuando vos empezás a hablar, empezás a... se te empieza a... ir un poco..." (E. A. N° 9).

"...no sé si la materia pero a los 10 minutos uno se va tranquilizando y bueno comenzás a pensar mejor, a relacionar mejor... no yo realmente no tengo problemas con los orales." (E. A. N° 5).

Tal como se planteó en el capítulo VIII, el examen, como instrumento para recolectar datos acerca de lo que saben los alumnos, en los casos en los que interviene el miedo pierden validez, ya que se trata de un obstáculo que afecta el rendimiento del alumno.

Según lo expresado por los alumnos, los motivos que desencadenan los estados presentados anteriormente, parecen ser de diferente índole:

- Perder lo estudiado.
- Que los docentes identifiquen sus puntos débiles.
- No poder mostrar lo que saben.
- Temor al profesor.

- Perder lo estudiado:

"Antes estudio y me agarran los nervios, al momento de rendir me da miedo de que me vaya mal, desaprobado, haber estudiado tanto para nada" (E. A. N° 11).

El temor está ligado a una pérdida y en este caso está en relación con tiempo dedicado al estudio.

Aquí aparece claramente que el estudio no tiene una motivación intrínseca con el conocimiento sino que la motivación de los estudiantes está orientada solamente a aprobar.

- Que los docentes identifiquen sus puntos débiles.

“Las materias de derecho son muy extensas, son muy largas y uno sabe que haber agotado la totalidad de los puntos del programa es casi imposible. Entonces uno sabe que existen flancos fáciles...” (E. A. Nº 10).

El hecho de tener temas o cuestiones que no se han estudiado los hace vulnerables a esa situación.

- No poder mostrar lo que saben.

“Antes de un examen siento muchos nervios. Porque uno no sabe si va a ser capaz de demostrar aquello que uno sabe. Y uno se pone nervioso porque sabe que en todo examen oral esta en juego eso, y uno tiene que tener conciencia de eso, tanto como alumno y como profesor” (E. A. Nº 25).

En tanto que otros tienen la preocupación por poder expresar lo que han estudiado, entendiendo que eso sería suficiente para aprobar.

- Temor al profesor.

“La postura del profesor juega en contra, los nervios del alumno también, el hecho de que vos cuando das un examen oral es como que ‘estas poniendo el cuerpo’ y por más de que te sientes para dar el examen en lugar de estar parado. Digamos, te están evaluando a vos en conocimiento” (E. A. Nº 25).

El sentirse evaluado podría estar ligado a la imagen que de él pueden formarse los que lo escuchan, que en alguna medida refiere a lo que es el conocimiento propio de la profesión para la que se está formando.

▪ **Los vínculos interpersonales en el momento de rendir. El encuentro.**

Si bien las razones que se aducen como causas de los estados nerviosos están vinculadas a cuestiones de esfuerzos personales o temor a no recordar lo estudiado, las características personales del profesor juegan un papel relevante.

“... pero te sentís tan mal, que no importa la nota... a ver si me explico... pasé tantos nervios en esa mesa, porque la materia me la sabía de punta a punta, pero había muy mala relación con la profesora, ni yo sé muy bien por qué; las preguntas fueron de terror, porque no tenían nada que ver con la

teoría, sino con un trabajo práctico que ni siquiera explicó bien como hacerlo, así que en un momento sentí que no sabía de qué me estaba hablando...”(E. A. N° 7).

En los exámenes desempeñan un papel destacado las relaciones interpersonales ya que las situaciones de comunicación, que carecen de una fluida interacción, parecen exacerbar las emociones en el momento del examen.

Sin embargo, los señalamientos de algunos alumnos denuncian actuaciones de los docentes que no estaban dentro de los límites de lo que se considera un contrato implícito.

“... en realidad, la primera vez que fui a rendirla fue mucho peor... me humilló... me sentí tan mal, tan decepcionada... porque además, esa profesora nos martirizó tanto, que varios compañeros míos no cursaron más... yo sentí que hasta disfrutó desaprobarme... Lo peor es que fue muy injusto, porque un trabajo práctico, que además estaba aprobado, entre todos los que habíamos hecho... no tenía nada que ver... la teoría la conocía absolutamente toda..., pero cuando un profesor se empeña en desaprobarte a un alumno, es difícil que no lo logre... para mí fue una experiencia muy frustrante...”(E. A. N° 7).

“Entramos, pegamos nuestras láminas, era individual pero entramos en grupo y empezó a criticar cómo estaban hechas las láminas. Está bien que digan eso porque en nuestra profesión tenemos que hacer ese tipo de material didáctico, pero no era ni el momento ni el lugar, ya que lo único que consiguió fue que nos pusiéramos más nerviosas...” (E. A. N° 11).

En muchas ocasiones el docente realiza intervenciones en las que el alumno se siente descalificado, debido a que sus actuaciones en el contexto del examen, aparecen como arbitrarias. Esto parece suceder cuando el docente sigue indagando acerca de lo que el alumno ya manifestó no saber, o realiza señalamientos en los primeros momentos del examen.

Aquí los señalamientos de los errores, lejos de ser espacios reflexivos, son vividos por algunos alumnos desde la relación de asimetría que se da en el examen.

Pero, la siguiente apreciación da cuenta de una perspectiva diferente:

“Por supuesto... hay docentes que te tranquilizan... que te hacen sentir cómodo en una mesa... además, el tipo de preguntas que hacen... y creo

que lo más importante, es la relación o la percepción que tenga el alumno de ese docente... porque hay profesores a los que uno tiene miedo, no sé... porque no hay demasiada relación... o porque son distantes, y eso hace que uno se petrifique... me ha pasado en alguna que otra mesa, que tenía más terror de rendir con determinado profesor o profesora, que al examen en sí..." (E. A. N° 7).

Aquí se ve que algunos alumnos reconocen diferencias sustantivas entre los docentes ya que encuentran en algunos de ellos una actitud explícita de quitar las tensiones que genera la situación, corroborando un vínculo iniciado con anterioridad.

▪ **El recuerdo que pervive y facilita la concreción de nuevos exámenes.**

Pensar en aprobar un examen no implica solamente estudiar aunque gran parte de ello sea reconocido como central, sino que para algunos alumnos es necesario recordar exámenes anteriores o interiorizarse de las preferencias de los profesores, lo que les permite transitar el nivel de manera eficiente.

- Entrar con seguridad.

"Creo que esto también depende de algunas habilidades 'escénicas', quiero decir, yo entro al examen y me apropio del espacio, de la palabra y trato de correrme un poco del lugar de "pollo mojado", en el que a muchos profesores les encanta que estés. Digamos, digo 'muchos' y no 'todos', porque he visto profesores con un nivel de perversidad admirable que alimentan su lugar de autoridad o lo sostienen haciendo pequeños a los otros, entonces si uno de estos docentes te ve entrando con cara de 'pollito mojado', agarrate!! Porque no va a intentar que te sobrepongas a esa dificultad, todo lo contrario..." (E. A. N° 14).

- Elegir el tema a desarrollar, cuidando su originalidad y buscando bibliografía especial.

"Lo primero es sentirme cómoda con el tema. Además de esto, en primer año comencé a notar esto que expresaba antes, de que los docentes parecen aburridos cuando dice que va a dar un tema que ya lo dieron diez antes que vos, por eso empecé a preparar temas que fueran originales. Elegía temas según la bibliografía y no sólo por los que estaban detallados en cada unidad, comencé preguntando a los docentes si se me permitían dar un tema

trabajado por un autor utilizado en la cátedra y, en caso de que me lo permitieran, comenzaba a buscar autores que me atrajeran y ahí preparaba mis temas”(E. A. N° 18).

- Buscar preguntas que hace el docente en forma recurrente.

“En general, insisto, son preguntas que los chicos dicen: ‘se clavo en esa pregunta’. Y repiten la pregunta un alumno tras otro, y por supuesto, es una pregunta que en general lleva al fracaso. Y en algún caso, en lo personal, por haber presenciado 2 o 3 mesas antes, aprobé la materia porque me supe muy bien las preguntas que hizo varias veces y luego me las volvió a formular a mí. Y me significó aprobar un examen que no era para nada fácil, pero yo sabía la pregunta que el profesor iba a hacer y la hizo. O sea, fue predecible en ese sentido” (E. A. N° 10).

- Preparar bien el tema inicial.

“La exposición inicial del tema, una buena exposición inicial del tema. Eso impacta, tiene un 70% del examen” (E. A. N° 10).

Estos ejemplos muestran que se trata de ir construyendo el “oficio de alumno” a partir de lo que se ha vivido, lo que relatan sus pares y lo que el mismo alumno supone que sucede. El tránsito por la universidad deja sus huellas en los procesos de socialización, no sólo por la posibilidad de integración en el mundo del trabajo que el aprendizaje disciplinar le ofrece, sino por la construcción de la socialización que en ella se realiza.

▪ El camino de las arbitrariedades.

En las entrevistas realizadas se han podido identificar prácticas que dan cuenta de procesos incorrectos, algunos refieren a prejuicio de género y otros, a contextos hostiles o que no se constituyen en un marco favorable para un adecuado desempeño en el examen.

- El cansancio del profesor.

“Por supuesto... lo he comprobado durante años... con decirte que comencé a observar, que casi siempre, el primero que entraba a un examen, o lo desaprobaban o le ponían una nota baja... claro, los profesores tienen mil preguntas para hacer... al segundo que entra, le preguntan las que quedan, y ya después van repitiendo (risas)... no es

tan así, pero más o menos... el día que rendí filosofía... había un montón de chicos para rendir antes que yo, es más, creo que fui si no la última, la penúltima... rendíamos a las 9 de la mañana creo, y a mí se me hicieron las seis de la tarde y todavía no entraba... fue de terror... pasé todos los nervios... además, la mayoría desaprobó... y a medida que iban saliendo, y contaban lo que les habían preguntado, yo iba entrando en pánico... pero pasó que tuve que esperar tantas horas, que cuando entré, ya ni nervios tenía... lo único que pensaba era en irme. Y cuando entré, miraron el trabajo con el que rendíamos, que había que mandar unos días antes... y la profesora me hizo una sola pregunta; empecé a contestar y me interrumpió y dijo: si lo sabés de memoria, y el trabajo está bárbaro, así que está bien, podés irte... no lo podía creer... capaz que si me hubiera hecho una de esas preguntas extrañas que hizo al principio, no me hubiera puesto un diez... y eso lamentablemente, lo he visto en todos mis años de carrera..." (E. A. N° 7).

Este relato expresa lo que frecuentemente sucede en nuestras universidades por el exceso de actividades académicas que se les requiere a los profesores o por las visiones contrapuestas que pudiera tener un examen para un alumno o para un profesor. El alumno pone en riesgo su esfuerzo y su tiempo y el docente, con frecuencia, lo siente como una carga para su tarea de enseñar.

Es importante destacar, que en las reglamentaciones de la universidad de Buenos Aires se encuentra normada la regulación del tiempo, lo que ofrecería una posibilidad de superar los inconvenientes de cansancio de profesores y de alumnos.

- Prejuicios hacia el género.

"Sí, ver que a un alumno o alumna le toman el pelo, se le ríen durante un examen me parece.... Es totalmente innecesario, me parece bajísimo ver a un docente riéndose, y para el alumno es una agresión muy fuerte que trae consecuencias a futuro.

Por ejemplo te dice un profesor con un aula llena en pleno examen final "¿Sabés hacer pizza?", el alumno dice Sí, después le dice "dame la receta" y después que el alumno termina de darla le dice riéndose "Bárbaro, dedícate a hacer pizza porque para.... no te da.

[...]

Otro ejemplo parecido nombrando la peluquería o el maquillaje.

"¿Te gusta maquillarte y cuidarte el pelo? ". La alumna le puede contestar cualquier cosa, que no es frecuente, que le gusta pero que no

lo ve como esencial "Entonces dedícate a la estética, porque abogada no vas a llegar pibita.

[...]

Todas estas cosas son agresiones innecesarias, son comentarios que lo único que buscan es hacerse sentir con poder frente a los alumnos, y en definitiva ridiculizarlos frente a los demás" (E. A. N° 9).

Estos ejemplos podrían estar vinculados con cuestiones sociales no explicitadas en otros ámbitos, pero que se manifiestan en los exámenes, que son situaciones en las que se juega la asimetría del poder.

Estas expresiones dan cuenta de que algunos docentes hacen de la situación de examen una instancia traumática que podría tener un impacto en la autoestima del alumno.

Las palabras de Edith Litwin (2008:183) ayudan a tomar un giro total en las interacciones durante el examen. "Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones. ..."

- Aspecto físico del alumno.

"En segundo lugar, que tengas la habilidad de poder expresarte claramente y en forma más o menos sintética. Además la actitud, el soporte que lleves, y, como dije, con algún profe, tu aspecto físico..." (E. A. N° 19).

[...]

Depende del profesor, hay a quienes les gusta que demuestres que te apropiaste de la bibliografía, a otros, que conozcas los conceptos ejes de cada unidad y establezcas relaciones con cuestiones concretas. Hay profes a los cuales hasta pareciera que el aspecto físico es determinante de la nota.

A vos no te desaprueban, pero ya sabés qué nota le va a poner a alguien de determinadas características físicas" (E. A. N° 19).

En este último caso se manifiesta una vivencia personal del alumno que en alguna medida lo hace sentir diferente al resto de sus compañeros, ya que es vivenciado como discriminatorio.

Estas miradas de los alumnos en torno al examen permiten reconocer cómo estos han vivenciado la experiencia que la institución les ha requerido, y de alguna manera esto marca las particularidades que son identitarias del nivel, a la vez que constituye el contexto de significación de nuevas experiencias.

En esto es importante tener presente que aprender a vivir en una institución educativa implica para los alumnos aprender el "oficio de ser alumno" (Perrenoud, 1990), donde lo importante no es sólo lo que se hace, sino cómo piensan los otros que se hace. Aquí es donde cobran relevancia los aspectos evaluativos que recorren las instituciones, como una forma de certificar éxitos y fracasos.

Pensar en los impactos que los exámenes tienen en diferentes momentos, permite ver cómo las situaciones conflictivas son vividas y resueltas por los alumnos.

Estos modos de resolver se constituyen en formación de identidades de los sujetos que han transitado por la institución universidad, más allá de la formación propia del campo disciplinar y sus modos de apropiación.

Los procesos de socialización toman, así, un lugar particular que deja sus huellas en la vida de los sujetos que por ella han transitado.

CAPÍTULO XIII

Una alternativa metodológica para estudiar las prácticas evaluativas.

La metodología es entendida como la estrategia general que permite llevar adelante un proceso investigativo inmerso en un contexto sociohistórico, constituyéndose en una práctica social con características particulares.

La intencionalidad en la búsqueda se orientó a rastrear elementos para mejorar la práctica de la enseñanza a partir de un diseño cualitativo. Esto permitió la comprensión del fenómeno objeto de estudio, es decir, de los sentidos y significados que los actores le atribuyen a un hecho social, en este caso, la evaluación en las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, se trabajó sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control por las nociones de comprensión, significado y acción. Se enfatizó en la comprensión e interpretación de la realidad educativa, desde los significados que portan las personas implicadas, estudiando sus intenciones, teorías y otras características no observables en forma directa.

Se tuvo siempre presente la responsabilidad ética que compromete, en tanto doctorando, a trabajar en función de conocer y comprender aquellos aspectos medulares del proceso educativo, que no se planteen como respuestas inmediatas a demandas coyunturales, sino que surgen de un profundo análisis y reflexión de los problemas de la práctica cotidiana.

Poner de manifiesto la intención de una investigación de carácter netamente cualitativo supone la necesidad de generar un acuerdo ético previo con los participantes. En ese marco, los actores involucrados en forma recíproca, aportan desde sus lugares y reciben beneficios de la tarea. Para ello fue necesario construir una relación de confianza mutua que garantizara el resguardo de la información y se constituyera en un pilar básico para la investigación.

El trabajo estuvo orientado a:

- Analizar las características de las prácticas evaluativas orales en la universidad.
- Identificar las marcas que la institución coloca en los exámenes orales.
- Describir las concepciones de los docentes respecto de qué es una buena práctica de evaluación.
- Reconocer las buenas prácticas de evaluación de los exámenes orales.
- Estudiar la manera en que el tiempo otorgado a la evaluación permite identificar una propuesta didáctica.

Esto surge de interrogantes tales como:

¿La calificación puede ser un acto comunicativo claro y contundente que permita al alumno entender las razones que la fundamentan?

¿La desaprobación es siempre la conciencia del error o puede ser una nueva oportunidad de aprendizaje?

¿El desarrollo del examen está orientado solamente a indagar acerca de los saberes?

¿Las preguntas que realiza el docente son siempre para detectar errores o pueden ser de ayuda?

¿Cómo docentes y alumnos conciben la validez y confiabilidad de los exámenes orales?

¿Qué condiciones son necesarias para que un alumno pueda expresar sus saberes?

¿Los exámenes orales, concebidos para verificar saberes, posibilitan la reflexión del docente?

¿Cómo se construye el oficio de alumno universitario a partir de los exámenes?

El universo de análisis estuvo constituido por las prácticas evaluativas que se realizan en la Universidad Nacional del Comahue, en las Facultades de Ciencias Agrarias, Economía, Ingeniería, Derecho y Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Educación, en la Escuela de Medicina y en los Centros Regionales de Bariloche y Zona Atlántica, durante los años 2000 al 2008. La unidad de análisis la constituyeron los exámenes orales que se llevaron a cabo en las Facultades, Escuelas y Centros Regionales antes mencionados.

Recolección y análisis de información

Las técnicas de recolección de datos seleccionadas, que se inscriben en una metodología de carácter cualitativo, por el tipo de diseño, hace que las etapas investigativas no puedan marcarse con absoluta precisión, ya que la permanente tensión entre la teoría y la empiria marcó el rumbo de la investigación.

La recolección y análisis de los datos se realizó en base a:

- Observación y registro de exámenes orales. Se consideró un elemento valioso ya que permitió un acercamiento al escenario natural donde se despliegan las prácticas cotidianas de los docentes.

- Entrevistas semiestructuradas individuales a alumnos y a docentes. Se buscó recuperar la reflexión después de la acción, reconociendo el valor que le asignan y los criterios que aplican para la construcción de la calificación final.

Las entrevistas semiestructuradas se construyeron y administraron con preguntas semejantes a todos los sujetos entrevistados, recuperando por un lado la práctica escolar desde las dimensiones más significativas, y por otro, a través de ítems abiertos, se incluyeron cuestiones no previstas que pudieron enriquecer el tratamiento del tema.

- Entrevistas grupales a alumnos. Se trató de rescatar aquellas situaciones de examen que por su incidencia en la vida universitaria habían sido consideradas importantes para ellos, buscando resaltar las situaciones que eran comunes a los integrantes del grupo.

- Documentos escritos referidos a normativas de exámenes de la Universidad del Comahue y de otras universidades argentinas y extranjeras.

Con los datos obtenidos, se fue confrontando lo que apareció, en el terreno no sólo con el marco teórico explicitado inicialmente sino con otras perspectivas teóricas que se fueron buscando a través de la investigación.

La validación se efectuó a partir de confrontar los datos de diversas fuentes de información como las que aportaron los docentes, los alumnos y la doctorando.

ETAPAS DEL PROCESO INVESTIGATIVO.

La realización de la tesis tuvo dos grandes etapas, en las que a su vez se pueden distinguir momentos.

Primera etapa:

Se realizó un trabajo exploratorio con la finalidad de buscar los mejores observables, construir instrumentos y reconstruirlos a partir de la información que se iba obteniendo.

Para ello se realizaron tres entrevistas a profesores, dos entrevistas a egresados y una entrevista a un alumno.

En un segundo momento de esta etapa, se buscó información acerca del sistema de examinación que tiene vigencia en España, por entender que ese país tiene influencia en el nuestro, tanto por el material bibliográfico como por los intercambios entre profesores.

Para esto se buscó información a través de Internet y luego se entrevistó a cinco catedráticos de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Málaga, cuatro de ellos expertos en el campo de la didáctica y uno específicamente en el de la evaluación.

En un tercer momento de esta etapa, se puso en tensión la propuesta metodológica de tomar los exámenes como casos en los que se toma información de la observación de un examen oral, se entrevista a los profesores que tomaron el examen y al alumno examinado, buscando la caracterización de ese examen desde las diferentes perspectivas.

En este trabajo los profesores explicitan las razones de la nota al finalizar el examen del primer alumno, pero luego con el segundo, no se puede recolectar

información porque los profesores dan como obvias algunas fuentes de sus decisiones.

Con respecto a los alumnos, en el momento inmediato de rendir, a pesar de acceder a la entrevista, no logran profundizar en el análisis, porque es evidente su deseo de retirarse a tomar un descanso.

Ante esta situación, se decide realizar las observaciones de los exámenes y preguntar a los docentes después del examen algunos datos importantes vinculados a la calificación y dejar para otra instancia las entrevistas a docentes y alumnos.

Se reconstruyeron los protocolos con los siguientes ejes:

Entrevistas:

- *A los docentes.*

Valor de los exámenes orales.

Características principales.

Fundamentos de las decisiones de las calificaciones.

Cuestiones vinculadas a la justicia, tema recurrente en las entrevistas exploratorias.

- *A los alumnos.*

El valor de los exámenes orales.

Las situaciones que vivieron como injustas.

Experiencias positivas y negativas.

Modos de relaciones interpersonales.

Observaciones

Registro general de todo lo acontecido durante el acto examinador.

Segunda etapa:

Se realizan:

40 observaciones de exámenes, registrando los acontecimientos que podían visualizarse en el transcurso del examen, y se grabaron los diálogos entre el tribunal y los examinados.

38 entrevistas semiestructuradas a docentes, grabadas y analizadas inicialmente atendiendo a: - Valor asignado - descripción de la situación - criterios utilizados para calificar- contexto institucional – incidencia del cursado – preguntas realizadas – metáfora – actuaciones de justicia – autoevaluación docente y función de la calificación.

37 entrevistas semiestructuradas a alumnos poniendo como ideas ejes: - el lugar de la personalidad del docente - las experiencias positivas y negativas vividas - las metáforas de asociación - los malestares físicos que acompañan las situaciones de examen – modos de prepara el examen.

3 discusiones grupales con alumnos de la cátedra de Evaluación Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la cátedra de Didáctica General de las Facultades de Economía e Ingeniería, tratando de explicitar desde qué criterios sus profesores y ellos, valoran los exámenes orales.

Se recolectan:

- 7 normativas de universidades argentinas y 7 normativas de universidades extranjeras. Se seleccionaron para su análisis, en este caso descriptivo-comparativo, cuatro facultades de las áreas humanas y sociales de universidades nacionales argentinas, dos de ellas creadas en momentos históricos similares y dos con fuertes tradiciones hispánicas.

En todas las entrevistas realizadas estuvo presente una permanente tensión comparativa, entre otras modalidades de acreditación y, sobre todo, la diferencia del examen oral con el escrito.

Durante toda la segunda etapa se fue redactando parte del marco teórico, a la vez que se recolectaba la información antes detallada y se realizaban las desgrabaciones de las entrevistas y de las observaciones.

En un segundo momento de esta etapa se realizaron los primeros análisis de las entrevistas.

Se comenzó con las entrevistas a profesores rastreando las ideas fuerza que pudieran dar cuenta de la estructura de los datos recolectados, buscando los aspectos descriptivos de los exámenes, para luego poder caracterizarlos, analizar el valor que les asignan, identificar las actuaciones que generan procesos reflexivos y permiten mejorar sus prácticas.

Luego, se buscaron las recurrencias y se reclasificaron los sentidos internos de cada una de las pre-categorizaciones realizadas. En ese trayecto, se recurrió a material bibliográfico que aportara perspectivas teóricas que enriquecieran la mirada, y básicamente se buscaron producciones de investigaciones que hubieran realizado desarrollos conceptuales similares a los que se podían construir con esos datos.

Con respecto a las entrevistas de alumnos, se realizó un procedimiento similar, en el que se buscó el valor que les asignaban a los exámenes orales, los modos en los que ellos lo construían, la valoración que hacían de las relaciones interpersonales con el docente durante el examen, como así también el impacto físico y emocional que en ellos producían.

En relación a los relatos de sus experiencias, se buscó encontrar tanto recurrencias como cuestiones que significaran rupturas con lo habitual, buscando tanto las similitudes como los contrastes.

En tanto que las observaciones fueron segmentadas acorde con los modos de interacción docente-alumno y con los tipos de intervenciones que el docente realizaba.

Durante el transcurso del trabajo, se realizaron tres análisis que no fueron incorporados en la tesis, como las preguntas que hace el docente, los estilos docentes en los exámenes y las metáforas con las que docentes y alumnos comparan la situación de examen.

Por último, se retomaron las entrevistas nuevamente y luego de analizar los agrupamientos de citas vinculados a las pre-categorías, se construyeron categorías provisorias que dieran lugar a una nueva relectura de material teórico, con la ayuda de la directora de tesis, se construyeron las categorías interpretativas.

A partir de la lectura crítica de dos colegas especialistas en evaluación, se revisó y reconstruyó la estructura de la tesis, haciendo que la organización tenga una línea de continuidad a la vez un sentido propio en cada capítulo.

En el desarrollo de la tesis se pueden reconocer algunos capítulos en los que al trabajar el material empírico desde el lugar de la verificación, relacionando los desarrollos conceptuales que algunos investigadores descubrieron en otros ámbitos geográficos. En tanto que otras producciones se realizaron a partir de un contexto de descubrimiento, por lo que pueden ser consideradas como aportes genuinos al campo de la Didáctica.

Finalmente, se elaboraron las conclusiones retomando los desarrollos de los capítulos elaborados, a la vez que se incluyeron inferencias que no estaban en el cuerpo de la tesis, pero que son un verdadero aporte a la construcción del campo.

CAPÍTULO XIV

Conclusiones.

El trabajo realizado en esta tesis es producto de un proceso de indagación y reflexión acerca de una de las prácticas más habituales en la universidad como son los exámenes orales.

El objeto fue poder reconocer qué es buena práctica evaluativa, desde la perspectiva de la buena enseñanza.

Si bien el análisis de los exámenes se realizó desde una perspectiva didáctica, en el abordaje del contexto institucional fue posible reconocer dimensiones de política universitaria que podrían incidir en la ejecución de dichas prácticas.

Por ejemplo, es común que los sectores estudiantiles, a través de sus consejeros, demanden a los Consejos Directivos de las facultades, mayor frecuencia en la conformación de mesas examinadoras. Este requerimiento estudiantil se intensificó a partir de la profunda crisis vivida por la Universidad del Comahue (2004-2007) que paralizó todas las actividades de dictado de clases y por ende impidió la aprobación de las asignaturas en forma regular.

Esta situación, la mayor frecuencia en la implementación de mesas examinadoras, puede ser vista por los docentes como una sobrecarga de tarea, y, aunque esto no se encuentra expresado en tales términos, debe ser tenido en cuenta a la hora de analizar los exámenes.

Atendiendo a la historia del examen, la forma en la que este se reconfigura, da cuenta de una cierta plasticidad que es funcional a los requerimientos del contexto, lo que le permite enraizarse en las tradiciones y a la vez adquirir nuevas formas. En efecto, los exámenes orales parecen responder tanto a las

características institucionales, como a las personales del docente o a las propuestas metodológicas de las cátedras.

En relación con la continuidad de las tradiciones, pueden reconocerse elementos centrales como el número de integrantes del tribunal y la ejecución de la decisión tomada por la mayoría de los miembros, a la vez que podría tomarse la ubicación temporal de los exámenes como un modo de estructurar la organización académica.

Al describir su instrumentación, realizada a partir de los datos empíricos recolectados, se distingue un elemento en línea de continuidad con los exámenes del siglo pasado, que es la presencia del azar en el sorteo de los bloques del programa de cátedra que serán examinados, tradicionalmente denominados "bolilla". Este formato de examen lleva implícito que el alumno disponga de un tiempo de reflexión en torno al tema a desarrollar, quitando, en cierta medida, la presión de la inmediatez en dar respuesta a los requerimientos de los docentes.

En gran parte de los exámenes que no dependen del sorteo, pueden reconocerse dos momentos bien definidos. En el primero, que se presenta como introductorio, se desarrolla un tema a elección, algunas veces libre y otras con restricciones de resguardo académico y de tiempo. Este momento se plantea como conceptual y es el examinado el que lo dirige, dando cuenta de una cierta autonomía.

En algunos casos, cuando el examen escrito precede al oral, los profesores interpelan al alumno acerca de cuestiones que no han quedado expresadas con claridad. Se parte de reconocer y analizar un error para luego corregirlo.

El segundo momento es dirigido por el docente con las preguntas que realiza. Estas preguntas pueden estar relacionadas con el tema desarrollado previamente o hacer referencia al programa de la asignatura en general. Este direccionamiento al programa da cuenta del modo de organización didáctica de la cátedra: temas centrales, unidades del programa o el programa como totalidad.

En cuanto a los exámenes que no tienen una diferenciación de momentos, pueden reconocerse dos modalidades de ejecución: las preguntas del docente desde el inicio y el requerimiento de la explicitación y defensa de un trabajo elaborado por el alumno, que ha sido presentado previamente. Ambos casos se

articulan en torno a la comprensión, uno directamente ligado al campo de conocimiento y otro mediado por la producción del alumno.

Cuando se analiza el examen oral como instrumento de indagación, tanto docentes como alumnos lo consideran válido, en tanto ofrece elementos que permiten reconocer los saberes que el alumno construyó. Por otra parte, la confiabilidad, esto es, la consistencia del examen en cuanto se obtienen similares resultados en diferentes momentos, se establece por medio de preguntas a lo largo del mismo.

Se reconoce también, que los modos en los que los docentes le asignan validez y confiabilidad a los exámenes, se relacionan con los criterios, de ahí que estos puedan ser interpretados como finalidades inmediatas del examen.

En cuanto a las finalidades generales que tienen los exámenes, pueden reconocerse dos grandes líneas: por un lado, se trata de reconocer procesos cognitivos, que hacen a diferentes modos de abordar la materia y, por otro, los vinculados al ejercicio de la práctica profesional.

La comprensión de los contenidos de la asignatura que se pretende evaluar está en directa relación con los procesos de pensamiento que permiten a los alumnos actuar utilizando los conocimientos del campo disciplinar. Este posicionamiento descarta la memoria como un elemento valioso.

En lo señalado en el párrafo anterior, puede reconocerse que las derivaciones de la psicología cognitiva se integraron a las aulas universitarias, contraponiendo o contrarrestando la fuerte influencia de los modelos de evaluación de base conductista que, con la modalidad de "prueba objetiva", habían invadido los exámenes en el nivel superior.

La comprensión del campo disciplinar y la futura actuación profesional, se plantean como finalidad que puede visualizarse en el proceso de indagación que se da en el examen. Para que esto suceda, es importante que el alumno ponga en juego ciertas megahabilidades que le permitan dar cuenta de lo que el docente le pide. Tales son la expresión, la rapidez y la seguridad.

La expresión está vinculada al léxico y a la capacidad discursiva. En este sentido el vocabulario técnico constituye o conforma la megahabilidad de

expresión, aunque la precisión terminológica también podría estar ligada a los modos de construcción de los conceptos.

La seguridad se refiere a cierta confianza que exterioriza el alumno al responder lo que el profesor le solicita. Esto está en estrecha relación con la rapidez, que se refiere a la velocidad de la respuesta y a una economía comunicacional caracterizada por la precisión en lo que el alumno expone.

Las megahabilidades se presentan como causas o como síntomas, es decir, como organizadoras de los modos de actuación ordenada o como indicadores de logros.

Pareciera que algunos alumnos ingresan a la universidad con las megahabilidades adquiridas en determinadas escuelas, de niveles de escolaridad anteriores o en otros ámbitos sociales, básicamente familiares o de grupos etarios de pertenencia. Se trata de herramientas que funcionan globalmente y que sólo es necesario que se sincronicen y orquesten.

Pero, en el caso de los alumnos que no cuentan con estas habilidades, es posible pensar que puedan ser aprendidas como procesos cognitivos específicos, pero teniendo presente que su configuración sólo es factible de lograrse con una actuación que sea básicamente sensible al contexto y no sólo con entrenamiento.

Por otro lado, las actuaciones de los alumnos, que no son valoradas por los docentes, tal como puede reconocerse en las entrevistas realizadas, generan en ellos dos tipos de actuaciones: una inmediata, en la que el profesor enseña en ese momento lo que el alumno no sabe, y otra, en la que el docente toma información para revisar su estrategia de enseñanza el próximo año.

En el segundo tipo de actuaciones se gestan en el docente procesos de autoevaluación que lo instalan en un cuestionamiento de su propia práctica. Esta actitud reflexiva marca un posicionamiento moral, ya que da cuenta de un compromiso con su tarea de enseñante.

Es de destacar que en la oralidad aparece el "cara a cara" con la potente influencia de la interacción personal. El docente asume una tarea humanizada y juega un papel relevante en el vínculo con los contenidos de la asignatura y las características personales del sujeto alumno examinado.

La calificación de los exámenes se constituye en un punto central para los docentes. Si bien es cierto que tienen autonomía para direccionar el examen, los límites de su tarea están en la disciplina que se examina. Dos calificaciones generan puntos de inflexión en los docentes: el 4 y el 10.

Con respecto al 4, un primer ordenamiento podría hacerse en función de que el docente ubique a los alumnos en el "grupo de los aprobados" o en el "grupo de los desaprobados". De esta manera la calificación cuatro daría cuenta de una ubicación en "clases" o de una "clasificación" diferente de acuerdo con el profesor que asigna la calificación.

Otros docentes toman como punto de referencia las cuestiones centrales de la asignatura, los efectos que genera en los alumnos en tanto carecen de conocimiento suficiente para comprender la propuesta de las asignaturas posteriores.

La idea de justicia que genera dudas en los docentes es la vinculada a la comparación con sus compañeros, en este caso se trata de la asignación de un bien deseado, más que la consideración del lugar epistémico de la aprobación.

Algunos profesores consideran que el alumno, si rinde nuevamente, puede tener una mejor calificación, lo que lo hace merecedor de un mejor promedio de la carrera.

En el 10 se nota también una disparidad entre docentes. Para algunos profesores, el 10 forma parte del punto de partida y las preguntas van dirigidas a confirmarlo o a reducir esa calificación. En cambio, para otros, es una calificación a la que el alumno no puede acceder, ya sea porque consideran que el tope de la calificación es el 7 o porque la máxima calificación le corresponde, solamente, a un especialista.

Salir del ámbito de la asignatura o restringir el alcance al campo disciplinar se constituye también en dos perspectivas diferentes para acceder al 10.

Desde el punto de vista de los estudiantes la situación de examen es un punto crítico en la vida universitaria, ya que son vividos como obstáculos para llevar adelante la tarea. Esto se percibe en el diálogo con los estudiantes que resaltan el nerviosismo o ansiedad como estado físico siempre presente en estas actuaciones.

A su vez, aprenden su oficio de alumno, utilizando las siguientes pistas: buscar las preguntas que los docentes hacen habitualmente, preparar el tema inicial que no esté repetido por sus compañeros y que sea del agrado del profesor, concurrir al horario de atención de alumnos, buscar material de apoyo como cuadros o afiches, evitar el desarrollo de algunos temas, buscar respuestas acotadas, no explayarse demasiado en el desarrollo de los temas, desarrollar el examen con habilidad escénica.

Los exámenes ocupan un lugar social relevante en su dimensión epistemológica, en tanto que parecieran poder legitimar los saberes que tienen los sujetos particulares. Estos espacios de poder pueden reconocerse en la tesis en la centralidad que ocupan las preguntas del docente, la justificación de la validez en torno a lo que un docente espera del alumno, la convivencia de referentes contradictorios que para ponderar los logros de los alumnos, la consideración de la aprobación como un bien deseado que hace que el profesor sea el que administre justicia. Pero, es posible pensar en las prácticas desde una dimensión que escapa a los juegos de poder, para constituirse en un espacio de construcción que da lugar a las relaciones humanas en una búsqueda de acompañamiento y de crecimiento del otro. Como se puede reconocer a lo largo de las entrevistas, hay ejemplos claros de esta afirmación como las acciones de ayuda para crear un espacio de aclaración de errores, como repreguntar durante el examen para ubicar el discurso del alumno en la lógica discursiva que espera el docente, como destinar más tiempo a aquellos alumnos que lo necesitan, como calificar a partir del estímulo, como comprometerse en el cara a cara, dando continuidad a una relación interpersonal iniciada con anterioridad.

Esta posibilidad del examen oral de constituirse en una instancia de ayuda a los sujetos implicados en una interacción se ve también en la construcción del oficio docente, ya que ofrece elementos de reflexión en torno a sus prácticas, tanto en la interacción con el alumno como en el intercambio entre pares, cuando el tribunal examinador se constituye de acuerdo con las normas que regulan la actuación pública.

Las prácticas de evaluación al ser analizadas en la universidad, siguen dando cuenta de relaciones de poder basadas en las relaciones asimétricas del

docente con el alumno. Esto se concreta en gran parte al intentar verificar, por parte del docente, si el alumno ha adquirido los conocimientos previstos en el programa. Esto se puede reconocer a través de la historia de la universidad y en esta investigación.

Las instituciones reconfiguran estas relaciones de poder otorgando contenido específico a las prácticas que en algunos casos, tienen un formato de continuidad, como el sorteo a través del bolillero o la conformación del tribunal con tres miembros, y en otros, las formas se van reconstruyendo, como el armado de la mesa examinadora o la organización autónoma por parte del alumno al inicio del examen. Esto hace suponer que el docente reconoce las dificultades por las que atraviesa el alumno en esa instancia, pero a pesar de ello no pierde la centralidad en el manejo del examen.

En este entramado pueden reconocerse claramente las prácticas de ayuda. Algunos docentes, instrumentan los exámenes orales solamente para aclarar las expresiones que se plasman en los exámenes escritos. Aquí, puede reconocerse una buena disposición del profesor para que el alumno de cuenta de sus saberes, de la mejor manera.

En el examen se puede observar la organización del tiempo, que reconoce recurrencias de interés: el inicio da posibilidades de otorgar confianza al estudiante cuando elige el tema, pero en el desarrollo el docente retoma el vínculo asimétrico y la acción evaluativa a cargo de él, reasignando temas y haciendo preguntas.

Para los estudiantes, la pregunta del profesor se constituye en una ayuda para recuperar información almacenada, corregir errores y reconocer los requerimientos del docente respecto de la información necesaria para aprobar el examen.

La calificación se configura en un acto comunicativo del docente hacia el alumno y hacia la institución. En el caso del cuatro, no siempre consiste en señalar la aprobación, sino que con frecuencia se insinúa un calificativo que ofrece al alumno tanto un desarrollo personal, como la consecuencia inevitable de las circunstancias por las que atraviesa.

En su dimensión moral, se considera a la justicia como un modo de dar cabida al respeto por el otro. Así, la idea de neutralidad, en cuanto actuación justa por la desvinculación del sujeto en las decisiones, parece tomar nueva forma en el sentido de poder ayudar al alumno a dar cuenta de sus saberes.

Para finalizar, es necesario resaltar que fue posible construir los rasgos constitutivos de las buenas prácticas en los exámenes orales, a partir de los intersticios de las prácticas evaluativas inscriptas en relaciones asimétricas y de poder.

Como la investigación en Didáctica pretende explicar para proyectar, al trabajar con la mirada puesta en la buena enseñanza, la lectura de esta tesis toma el valor de revisar los errores, de reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la reflexión crítica para seguir alimentando y elaborando las mejores propuestas de enseñanza.

Bibliografía.

- Accatino, A. et al (1998). *Universidad Nacional del Comahue 1972 –1997. Una historia de 25 años*. Neuquén: Educo.
- Achilli, E. L. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente N° 1. CRICSO - Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (1992). El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. En *Cuadernos de Pedagogía* No. 219, Barcelona.
- Álvarez Méndez, J. M. (2.000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2.001/2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Angulo Rasco, F. J. (1992). El caballo de Troya: calidad de enseñanza y tecnocracia. En *Cuadernos de pedagogía*. N° 206. Barcelona.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término <evaluación> o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J. F. & Blanco, N. (Coord) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.

- Angulo Rasco, F. J. (1999). "De la Investigación sobre la Enseñanza al Conocimiento Docente". (Mimeo).
- Angulo Rasco, F. J. et al (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Anijovich, R., Malbergier M. & Sigal C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. París: ANDSHA-Matrice.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1998). *La evaluación como interpretación*. Mimeo. Traducido por la Dirección de Extensión y Difusión Universitaria. Universidad Iberoamericana. Con la colaboración de F. Padrón. México.
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas acerca de la evaluación en educación. En Ruedas Beltrán, M. & Díaz Barriga, A. *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Ardoino, J. (S/F). Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor. En DUCOING, P. & LANDESMANN, M. (Compiladoras y Editoras) *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar en la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Formación de Formadores. Serie Los documentos.
- Ares Pons, J. (1991). Evaluación académica y condición universitaria. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad. Salta.
- Arnaus, R. & Contreras, J. (1993). La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia en el desarrollo profesional del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. Barcelona.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Barnett, R. (2000). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barreiro, T. (1988). Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (G.R:E:C:): Una propuesta para el perfeccionamiento docente. En *Revista Argentina de Educación*. Año VI- N°11. Diciembre/88. Buenos Aires.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

- Berger, P. L. & Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. & Flecha, R. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Buenos Aires: Popular.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión, cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bolívar, A. (1995). La evaluación en el ámbito de los valores y actitudes. En Rodríguez Diéguez, J. L. & Tejedor Tejedor, F. J. (Eds.) *Evaluación Educativa. I Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. (pp.13-32) España: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).
- Bonvecchio de Aruani, M. & Maggioni, B. (Colab) (2.006). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción*. México: Fontamara.
- Bowen, J. (1986). *Historia de la Educación Occidental. En La civilización de Europa siglo VI – XVI*. Barcelona: Herder.
- Boyd, W. & King, E. (1977). *Historia de la Educación*. Buenos Aires: Huemul.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Camilloni, A. W. de (1994). Epistemología de las Ciencias Sociales. En Alderoqui, S. & Aisemberg, B. (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. et al (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. W. de (1998/2003). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A. W. de, Celman, S., Litwin, E & Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 67-92) Buenos Aires: Paidós.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Leartes.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Casanova, A. (1988). *Evaluación como estrategia de aprendizaje*. En Apuntes de Educación, N° 31. Madrid.
- Casanova, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cazden, C. (1991). *El discurso del docente en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Comps) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. W. de, Celman, S. Litwin, E & Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35-66) Buenos Aires: Paidós.
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *La Nueva Evaluación Educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Magisterio.
- Cía, A. (2007). *La ansiedad y sus trastornos. Manual Diagnóstico y Terapéutico*. Buenos Aires: Polemos.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid: AKAL.
- Contreras J. & Arnaus, R. (1992). "La investigación sobre la práctica educativa. Una experiencia de desarrollo profesional del profesorado" (Mimeo).

- Corominas, J. (1976). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, J. (1992). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Volumen I y II. Madrid: Gredos.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A., Díaz Barriga, A. & Viesca, M. (1984). Evaluación: análisis de una noción. En *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLVI, Vol. 1., Instituto de Investigaciones Sociales. U.N.A.M. México.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación, evaluación en las prácticas educativas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- De la Orden, A. (1989). Investigación pedagógica experimental y praxis educativa. En Contreras Domingo, J. (1989). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: AKAL.
- De Landshere, G. (1988). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires: El ateneo.
- Díaz Barriga, Á. (1985). *Didáctica y Currículum*. México D. F.: Ediciones Nuevomar.
- Díaz Barriga, Á. (1988). Una polémica en relación al examen. En *Perfiles Educativos* N° 41-42. México.
- Díaz Barriga, Á. (1992). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Díaz Barriga, Á. (1993). El examen. Texto para su historia y debate. En *Iberoamericana* N° 2, México.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Echenique, J. (2001). Trabajo de Investigación sobre la Universidad Nacional del Comahue. (Proyecto de Investigación, Challaco). Argentina: Universidad Nacional del Comahue. <http://challaco.com.historia.htm>.

- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elster, J. (1998). *Justicia Local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona: Gedisa.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Tomo I, Barcelona: Paidós.
- Fermín, M. (1992). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernandez Enguita, M. (1990/1999). *La escuela a examen*. 3ra. Edición. Madrid: Pirámide.
- Fernández Sierra, J. (2002). Calidad total: ¿Estudiantes y profesorado a la carta? En Fernández Sierra, J. (coord). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/AKAL.
- Fígari, G. (1993). "Quel systeme de references pour evaluar una mesoestructura educativa?". En Masse, Denis (1993). *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire*. París.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Fullat i Genis, O. (1997). Antropología de la evaluación. En *Evaluación Educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Galton, M. & Moon, B. (1986). *Cambiar la Escuela, cambiar el currículum*. Madrid: Martínez Roca.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garo, M. (1964). Un estudio sobre los exámenes universitarios. (Proyecto de Tesis UNL). Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Litoral.
- Glaser B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. Capítulos I y V traducidos por el equipo de Cátedra Investigación y Estadística Educacional I – Prof. Ma. Teresa Sirvent. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1983/1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL/Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Giner de los Ríos, F. (1996). *Pedagogía Universitaria*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.
- House, E. (1992). Tendencias en evaluación. En *Revista de Educación* N°299. Madrid.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Joyce, B. & Weil, M. con Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Jorba, J. & Casellas, E. (1996). *La regulació y l'autoregulació dels aprenentatges*. Universidad Autónoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kreimer, R. (1999). Un ritual contemporáneo. Críticas del sistema de exámenes. En *Novedades Educativas* N° 120. Buenos Aires.
- Kreimer, R. (s/f). *Historia del mérito*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Kvale, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lamas, A. M. (2005). *La evaluación de los alumnos*. Acerca de la Justicia pedagógica. Rosario: Homo Sapiens.
- Larroyo, F. (S/F). *Historia General de la Pedagogía*. México: Purrúa.
- Lauwerys, J. A & Scanlon, D. G. (1969). *Examen de los exámenes*. Buenos Aires: Estrada.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Goff, J. (1965). *Los intelectuales de la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de et al (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998/2003). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. W. de et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 11-33) Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet M., Herrera M., Márquez S., Pastor L. & Sobrino M. (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Gral Roca R.N.: PubliFadecs - U.N.Co.

- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet M., Chrobak É., Pastor L. & Sobrino M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Gral Roca R.N.:PubliFadecs - U.N.Co.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lo Vuolo, R. & Barbeito, A. (2001). *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*. Buenos Aires: Altamira.
- López-Ibor, J. J. (1969). *La angustia vital*. Madrid: Paz Montalvo.
- Mankovsky, V. (2003). Los docentes que intentan "desubjetivar" sus juicios de valor en pos de una evaluación más objetiva. Un estudio sobre los juicios de valor en la interacción pedagógica. Ponencia presentada en el 3er. Congreso Nacional y 1º. Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Mankovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas. En *Novedades Educativas*. Año 18, Nª 195. Buenos Aires.
- Marcelo García, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- Martí, E. (1995). *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. En *Infancia y Aprendizaje* N°72. Madrid.
- Measor, L. & Woods, P. (1995). Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: comparación de experiencias durante el proyecto. Cambiando la escuela. En Walord, G. et al (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Moliner, M. (1982). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mortimore, P. (1986). Autoevaluación escolar. En Galton, M. & MOON, B. (1986). *Cambiar la Escuela, cambiar el currículum*. Madrid: Martínez Roca.
- Muriete, R. L. (2007). *El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d' évaluation formative. En *Cahiers Pédagogiques*, N° 280. París.
- Olmos Fassi, J., Coromina, E., Morales Abdujer, M., Torres, P., Coviello, A. & Grosse, A. (1999). El examen oral como prueba de estrés en una población de estudiantes y su incidencia sobre la presión arterial. En *Revista de la Federación Argentina de Cardiología* -Volumen 28 - N° 1 Enero – Marzo. Buenos Aires.
- Ortega, F. (1990). Unos profesionales en busca de su identidad. En *Educación y Sociedad*. N° 11. Madrid.
- Pacheco Méndez, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En Pacheco Méndez, T. & Díaz Barriga, A. *La profesión. Su condición social e institucional*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad. U.N.A.M. Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Palou de Maté, M. del C. (1992). La evaluación: propuestas para su análisis. En *Cuadernos Universitarios*. N° 9/ mayo de 1992. U. N. Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. W. de et al (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Palou de Maté, C. (2001). Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: GEEMA - C.E.Di.Co. U.N.Co.
- Palou de Maté, C. (2003). Los criterios como organizadores del sistema de acreditación. En *Novedades Educativas* N° 153. Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Grupo Coquena.
- Pendlebury, S. (1998). "Razón y relato en la buena práctica docente". En McEwan, H. & Egan, K. *La narrativa en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación* N° 249. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 426-449). Madrid: AKAL.

- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*. N° 42. Madrid.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia, a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrone, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En Stone Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp.35-92). Buenos Aires: Paidós.
- Ponzoni, E. (2006). La evaluación en la universidad. Una mirada desde los exámenes orales. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.Co.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1.996/2000). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. (1º Reimpresión) Madrid: Alianza Editorial.
- Puigrós, A. & Krotzsch, P. (1994). *Evaluación y Universidad. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.
- Quesada Castillo, R. (1998). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. En *Perfiles Educativos* N° 41 – 42. México.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Raths, L. & Wasserman, S. (1971/1980). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. (1ª Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Riviére, A. & Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1983). *Didáctica General*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- Salmerón Pérez, H. (1997). *Evaluación Educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: AKAL.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *Evaluación Educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México D.F.: UTHEA.
- Selmes, I. (1998). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. T. (1999). "El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico". Ficha de Cátedra. F.F. y L. - U.B.A.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: F.C.E. Ediciones Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Tejedor, C. (1987). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sapiens*. (15ª ed. Vol. 6). Buenos Aires: Epuyen.
- Teobaldo, M. (1992). "La Universidad hoy". Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. Ficha de cátedra. (Mimeo).
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Logman.
- Walford, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Wittrock, M. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Tomos I y III. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabala Vidiella, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

DOCUMENTOS.

- Constituciones del Padre Andrés de Rada (1944). Imprenta de la Universidad de Córdoba. 572 p., 33 cm.
- Ordenanza N° 640/00. Consejo Superior. Universidad Nacional del Comahue.
- Resolución 408/02. Consejo Superior. Universidad Nacional de Córdoba.