

# Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria.

## Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA\*

### RESUMEN:

LOS ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA, EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO, INSTALAN LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES COMO UN TEMA DE DIFÍCIL RESOLUCIÓN. LA EVALUACIÓN SUELE SER PRESENTADA EN TÉRMINOS DE "CONTROVERSIAS", "PARADOJAS", "PROBLEMAS", "INDEFINICIONES", ENTRE OTROS. ESTAS DENOTACIONES DAN CUENTA DE UNA PROBLEMÁTICA TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL OBJETO EVALUATIVO, PERO TAMBIÉN DE UNA APERTURA AL DEBATE ACERCA DEL TEMA.

EL ARTÍCULO ANALIZA EL SURGIMIENTO DE NUEVAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN EN LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO REALIZADO EN LA FACULTAD DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. EL FOCO ESTUVO ORIENTADO A LA BÚSQUEDA DE LAS PROPUESTAS INNOVADORAS QUE RECUPERAN EL SENTIDO EDUCATIVO DEL OBJETO EVALUATIVO CON EL FIN DE COMPRENDER SUS CARACTERÍSTICAS MÁS RECURRENTES, SUS PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES.

EN EL TRABAJO DEFINIMOS A LAS PROPUESTAS COMO AQUELLAS ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN QUE DESPLIEGAN LOS DOCENTES CON EL FIN DE GENERAR INNOVACIONES EN LA EVALUACIÓN. RECONOCIMOS EL SURGI-

MIENTO DE NUEVAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN COMO MODOS PARTICULARES DE ENCARAR, SUPERAR Y RESOLVER EL COMPLEJO PROBLEMA DE EVALUAR DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE A LA VIGENTE. TRAS LA INNOVACIÓN HAY UNA BÚSQUEDA DE LOS DOCENTES POR "DISTENDER" EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN. SE TRATA DE GENERAR RUPTURA CON LA IDEA DE CONTROL QUE ASUME LA EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CLÁSICO.

•••

**PALABRAS CLAVE:** EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES - INNOVACIÓN - DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR - CIENCIAS DE LA SALUD • **KEY WORDS:** EVALUATING LEARNING - INNOVATION - PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION - HEALTH SCIENCES.

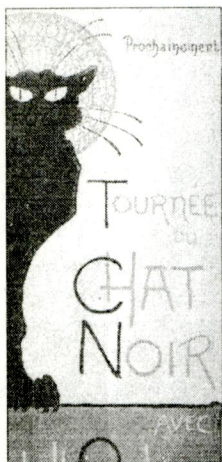
•••

### ABSTRACT:

CURRENT STUDIES IN TEACHING AND PEDAGOGY SITUATE THE PROBLEM OF EVALUATING LEARNING AS A TOPIC DIFFICULT TO RESOLVE. EVALUATION IS USUALLY DEPICTED AS A "CONTROVERSY," A "PROBLEM," AN "UNDEFINED ISSUE," AMONG OTHERS. ALL THESE NOTIONS ASSOCIATED TO EVALUATION ACKNOWLEDGE NOT ONLY THE THEORETICAL AND PRACTICAL PROBLEMS INVOLVED IN THE EVALUATION PROCESS, BUT ALSO THE OPENING OF NEW CONSIDERATIONS IN THE DE-

\* Este trabajo está basado en la tesis de Maestría en didáctica "Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación", dirigida por la Dra. Edith Litwin. Presentada y defendida en el año 2002. La misma forma parte del Programa "Una nueva agenda para la didáctica" con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

POR MARILINA LIPSMAN\*\*



\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Didáctica. Doctoranda (UBA). Profesora Adjunta. Coordinadora de la Asesoría Pedagógica. Coordinadora del Componente Pedagógico de la Carrera Docente. Directora de Proyecto Ubacyt. Facultad de Farmacia y Bioquímica (UBA). Docente regular de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa. Integrante de proyecto colectivo de investigación Ubacyt. Programa: "Una nueva agenda para la didáctica". Directora: Dra. Edith Litwin. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

BASED ON STUDIES CONDUCTED IN THE SCHOOL OF PHARMACY AND BIOCHEMISTRY, THIS ARTICLE ANALYZES THE EMERGENCE OF NEW EVALUATION APPROACHES IN HIGHER EDUCATION. THESE STUDIES FOCUSED ON IDENTIFYING INNOVATIVE APPROACHES THAT RECOVER THE EDUCATIONAL MEANING OF EVALUATION PRACTICES IN ORDER TO UNDERSTAND THEIR FEATURES, PERSPECTIVES AND CONSTRAINS.

IN THIS RESEARCH REPORT WE DEFINE THESE APPROACHES IN TERMS OF "DIRECTIONS" IMPLEMENTED BY FACULTY IN ORDER TO GENERATE INNOVATIONS IN THEIR EVALUATION PRACTICES. WE IDENTIFIED THE EMERGENCE OF NEW EVALUATION APPROACHES AS SPECIFIC MEANS TO FACE, OVERCOME, AND SOLVE THE COMPLEX PROBLEM OF EVALUATING LEARNING. THROUGH THE INNOVATION, PROFESSORS SEEK FOR WAYS TO "LIGHTEN UP" OR LESSEN THE EVALUATION ACT, THEY ATTEMPT TO PROMOTE A RUPTURE WITH THE NOTION OF "CONTROL" INVOLVED IN TRADITIONAL APPROACHES TO EVALUATION.

• • •

La realización de nuestra investigación en el contexto de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA merece ciertas consideraciones previas dado que es el lugar en el que nos desempeñamos como Asesoras pedagógicas desde el año 1992. Estamos a cargo, entre otras tareas de la Dirección del Programa de Capacitación Docente (de tres años de duración) el cual han cursado más de 180 docentes en ejercicio en la Facultad. A partir del año 2001, este programa se integra con ciertas reestructuraciones curriculares como Componente Pedagógico de la Carrera Docente.

"La Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires cuenta con un plantel de aproximadamente 1.250 docentes. De ellos, unos 500 son docentes estudiantes y/o "ad honorem". Los 750 restantes son rentados y constituyen un plantel estable. Un 40 por ciento de ellos se desempeña con dedicación exclusiva. Esta proporción muestra el perfil particular de la Facultad con un alto índice de docentes dedicados íntegramente al quehacer universitario que deben contar con una formación pedagógica adecuada para transmitir los conocimientos a los alumnos y capacitarlos para desempeñarse posteriormente de manera acorde con las exigencias de la profesión".<sup>1</sup>

En el caso de las prácticas de enseñanza y de evaluación que se desarrollan en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, debemos tener en cuenta que las mismas se enmarcan dentro del campo de las Ciencias de la Salud. La expresión "Ciencias de la Salud" es utilizada habitualmente sin mayores precisiones aludiendo a una amplia gama de disciplinas, cuya característica aglutinante es el estar relacionadas con la salud humana. Un modo de comenzar a precisar la expresión es recurrir a la definición de salud vigente de la OMS (1946), según la cual:

"La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad" (Actas Oficiales de la OMS, N°2, p.100).<sup>2</sup>

Esta definición se corre del modelo estrictamente bioló-

gico hacia modelos integrales, conectando las áreas biológicas, sociales, culturales, políticas y económicas; comprometiendo a una variedad de actores sociales que se suplementan y complementan en un equipo, en lugar de aludir a un único suministrador de salud. Dentro de esta variedad de actores se encuentran los profesionales que forma la Facultad, la mayoría de los cuales, tanto desde la práctica clínica como desde la docencia y/o la investigación, se incorporarán como miembros de los equipos de salud.

Nuestro permanente intercambio con profesores y ayudantes nos ha permitido ir conociendo en profundidad cuáles son las estrategias didácticas más empleadas, sus prácticas de evaluación más recurrentes, sus concepciones epistemológicas acerca de la enseñanza y del aprendizaje en el marco de las ciencias de la salud, los vínculos formales e informales que se generan entre los docentes de la misma y de distintas cátedras, las relaciones que establecen con sus alumnos, su manera de entender y de llevar adelante las prácticas de enseñanza.

Consideramos que los avances que aquí presentamos podrían generar reflexiones y orientaciones en los docentes de la Facultad en particular y de la Universidad en general, respecto de las prácticas de evaluación vigentes. Algunas consideraciones teóricas pueden contribuir a perspectivas futuras de análisis para el replanteo de propuestas de evaluación, así como también ser tenidas en cuenta como aportes para los contenidos con los que se trabaja en la formación de docentes en las universidades.

La evaluación no es un tema de menor importancia. Históricamente, podemos reconocer desde algunas perspectivas y en contextos de reformas el hecho de que no ha sido considerada parte sustancial de los procesos de enseñanza. Por lo menos, no como una práctica más allá de la medición para la acreditación. Desde esta perspectiva, la evaluación aparece como dispositivo externo al curriculum y guiado por una lógica ajena a la enseñanza. Así, el curriculum se encuentra a la zaga de la evaluación, donde ésta le impone ritmos y criterios, de forma que necesitamos recuperar el sentido educativo de la evaluación y sus relaciones con la práctica educativa. Un tema a destacar es que, si bien la evaluación de aprendizajes aparece en la discusión didáctica contemporánea como un tema de "difícil solución", notamos en la actualidad una apertura al debate acerca del mismo. Es imprescindible recuperar el valor de la evaluación para la mejora de las prácticas educativas.

## LA EVALUACION Y LA INNOVACION: ALGUNAS PERSPECTIVAS TEORICAS

Los estudios sobre didáctica, en el debate didáctico contemporáneo, instalan la problemática de la evaluación de aprendizajes como un tema de difícil resolución.

Un rastreo de autores que investigan sobre evaluación nos permite reconocer que de un tiempo a esta parte, asocian la problemática de la evaluación a términos tales como: "controversias", "paradojas", "problemas",

“indefiniciones”, entre otros. Estos conceptos dan cuenta de una problemática teórica y práctica del objeto evaluativo, pero también de una apertura al debate acerca del tema.

Estos trabajos se ubican en líneas bibliográficas que responden a distintas perspectivas teóricas. Algunas de ellas son:

1. En el marco de los enfoques clásicos de la didáctica, ubica la evaluación como la última parte del proceso de enseñanza y considera que respondiendo a las preguntas acerca de para qué, qué, cómo y cuándo se pueden elaborar prescripciones para las prácticas evaluativas. Estos autores, en algunos casos, dejan de lado el estudio del sentido de la evaluación en un contexto determinado y acentúan el carácter técnico de la evaluación.

2. Una segunda línea bibliográfica, coloca el foco de atención en el análisis, construcción y elaboración de instrumentos para las prácticas docentes. Se trata de enfoques técnicos que no ahondan en cuestiones interpretativas ni en desarrollos teóricos que dan sentido al acto evaluativo.

3. Encontramos también autores que retoman los orígenes, desarrollos y connotaciones actuales de la evaluación. Por ejemplo, Díaz Barriga (1994), quien a través de este análisis busca recuperar el sentido social que subyace a la emergencia de nuevos conceptos.

4. Retomando otra línea de debate actual, encontramos una perspectiva didáctica que asume un análisis crítico tomando las derivaciones de los enfoques cognitivos, en franca oposición a la derivación conductista que imprimió durante tanto tiempo orientaciones prescriptivas, intentando superar los análisis instrumentalistas de la evaluación. Desde esta perspectiva se reconoce a la evaluación dentro del campo de la didáctica, entendida ésta como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. La evaluación deja de ser la última etapa de la enseñanza y también deja de ser considerada un proceso permanente. Desde esta línea de abordaje, recuperar el lugar de la evaluación, implicaría la construcción de un espacio que genere información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza. En definitiva, evaluar desde esta perspectiva, implica juzgar el valor de la enseñanza y del aprendizaje (Camilloni, Palau, Litwin, Celman, 1998).

Los aportes teóricos de autores que se inscriben en las dos últimas líneas bibliográficas, así como también aportes de los epistemólogos y otros autores del campo de la didáctica, han sido referentes teóricos para nuestro trabajo de investigación. El enfoque que desarrollamos intenta comprender la problemática evaluativa a partir de la búsqueda de dimensiones de análisis para una nueva agenda de la didáctica.<sup>3</sup> En este marco sostenemos que el análisis de las innovaciones en la evaluación nos brinda una mirada relevante para comprender las propuestas de evaluación de aprendizajes en la cátedra universitaria.

La innovación en las prácticas de evaluación como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su

adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997).

Como en toda actividad en la que están implicados valores sociales y culturales, la retórica en torno a la innovación educativa, la mejora de la calidad de enseñanza y, en general, los cambios en la educación escolar, no son neutrales. A pesar de esta evidencia, los modelos cientificistas y tecnológicos utilizados desde los años cincuenta, como referencia y aval de las reformas e innovaciones educativas, han intentado reforzar la neutralidad y objetividad de las propuestas planteadas desde las instituciones con poder para propiciar reformas y cambios a gran escala (Sancho y Hernández, 1993). Un análisis de las experiencias nacionales e internacionales en materia de reforma e innovaciones en las prácticas de enseñanza universitarias, nos lleva a reconocer que las mismas pueden implementarse sin que ocurra ningún cambio profundo, auténtico, rupturista o atado a prácticas democráticas.

Partimos de la idea de entender la innovación como novedad, pero al mismo tiempo como posibilitadora de reales transformaciones en las prácticas educativas (Lipsman, 1997). Muchas veces se ha pensado por ejemplo, que la introducción de nuevos artefactos tecnológicos en las clases, promovería por sí sola innovación en la enseñanza. Sin embargo, dicha inclusión no siempre implicó modificaciones importantes en las prácticas de la enseñanza, ni las investigaciones al respecto pudieron confirmar cambios cualitativos en los aprendizajes de los alumnos (Litwin, 1995).

Desde este marco nos ha interesado abordar distintas perspectivas de análisis referidas al estudio de la innovación en las prácticas de evaluación en el marco de la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que develar concepciones y nuevas prácticas evaluativas rupturistas en contextos sociohistóricos particulares. En este sentido, recuperamos para el análisis aquellas prácticas de evaluación tal como se llevan a cabo en el seno de cada cátedra, lo que nos permite reconocer propuestas, sólidas en sus fundamentos, llevadas a cabo por los propios docentes. Esta investigación se inscribe en la recuperación de experiencias de valor pedagógico, que se constituyen como paradigmáticas para pensar acerca de las prácticas de evaluación innovadoras enmarcadas desde la perspectiva de la buena enseñanza.

La innovación en la educación es siempre polémica. En el mejor de los casos aparece cargada de fundamentos teóricos cuyo estudio permite descubrir un mundo de pensamientos y pasiones. La innovación se enlaza de manera clara con una concepción que no busca representatividad sino pertinencia y se arriesga a construir conocimiento por medio del estudio de lo habitual y de lo no habitual con la mirada puesta en el aprendizaje genuino.

Nuestra investigación tuvo por objeto generar dimensiones de análisis que posibilitaran identificar, comprender e interpretar las nuevas propuestas de evaluación de aprendizajes en las cátedras universitarias. Desde esta perspectiva, nos propusimos la búsqueda de aquellas formas de evaluación innovadoras que recuperan el sentido educativo de la evaluación en el marco de una nueva agenda para la didáctica.<sup>4</sup>

Realizamos un estudio de las nuevas propuestas de evaluación que llevan adelante los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, reconociendo por medio de diferentes fuentes de información: entrevistas y documentos (instrumentos de evaluación) sus características más recurrentes, sus perspectivas y limitaciones. Ese trabajo nos permitió establecer un marco teórico interpretativo y construir categorías de análisis que nos permitieron analizar las nuevas propuestas en el marco de las habituales prácticas de evaluación.

Son diversos los autores (Woods, 1998; Erickson, 1989; Shulman, 1989; Popkewitz, 1988) que coinciden en que las diferencias más importantes entre los programas de investigación son más de fondo que metodológicas. Como bien señala Erickson (op.cit.):

“Desde mi punto de vista el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido” (197).

Los diferentes programas de investigación para el estudio de la enseñanza seleccionan y focalizan sus indagaciones en distintos aspectos del campo. De hecho la tradición conductista centró sus estudios en la conducta mientras que el cognitivismo en la mente humana. También hay otra clase de elecciones que determinan la manera en que se realiza la investigación en la enseñanza. Estas incluyen, como en el caso de nuestra investigación, la adopción de los métodos de investigación cualitativos antes que los cuantitativos y la concepción del propio oficio como un ejercicio de interpretación de significados antes que como una ciencia en busca de leyes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Shulman (op.cit.) afirma que:

“Aunque muy bien puede ser que los investigadores del proceso interpretativo del aula tiendan a evitar las escalas de observación para las observaciones de tipo abierto, las diferencias importantes residen en las concepciones de la enseñanza, las aulas y el aprendizaje sustentadas por los investigadores, así como también en las perspectivas implícitas respecto de los objetivos de la investigación educativa y de los intereses a que tal actividad sirve” (50).

Popkewitz (op.cit.) haciendo alusión a los debates entre los programas de investigación empírico-analítico, simbólico y crítico, menciona que, con frecuencia, el conflicto en la investigación se entiende en términos de la opción entre métodos cuantitativos y cualitativos.

“Esta distinción reduce la ciencia a mera técnica y convierte en mecánico el proceso de investigación. La metodología de campo, los análisis de muestras y la interpretación matemática de los resultados se consideran instrumentos útiles en los tres paradigmas que hemos analizado. Lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas (...) hemos de precavernos contra la tendencia a reducir la ciencia a una técnica en la que toda la atención se dirija a los problemas relacionados con el rigor de los procedimientos, entendidos al margen de los interrogantes, propósitos y supuestos que guían la investigación” (84-85).

Entendemos que este trabajo, acorde con sus objetivos, junto con las técnicas de recolección de información y la forma de validación apunta a recuperar las implicancias que asume la realización de un estudio acerca las nuevas propuestas de evaluación de aprendizajes en la cátedra universitaria. El mismo se enmarca dentro de un enfoque crítico-interpretativo (Shulman, op.cit.). En este sentido, nos ha interesado avanzar en la interpretación y la construcción de conocimiento en torno a la innovación en la evaluación en el marco de la cátedra universitaria y su reconceptualización, identificando problemas conceptuales y empíricos con el objeto de generar nuevos interrogantes. Del mismo modo, considerar nuevas propuestas que permitieran entender las prácticas de evaluación desde sus distintos entornos de significación; en tanto pensamos una investigación con fuertes implicancias para la construcción del conocimiento didáctico en el marco de la enseñanza universitaria de las Ciencias de la Salud.

En primer lugar, realizamos un estudio exploratorio a través del cual se concretaron entrevistas a docentes que en ese momento se encontraban promediando la cursada o eran egresados del Programa de Capacitación Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Las entrevistas tuvieron el objeto de conocer cuáles eran las consideraciones de los docentes acerca de las evaluaciones que ellos realizaban y administraban. Este trabajo nos permitió interiorizarnos acerca de las prácticas de evaluación más habituales, los supuestos de los docentes acerca del tema y, las posibilidades y limitaciones que tienen de generar propuestas de mejoramiento de las prácticas de evaluación. A partir del análisis de las entrevistas y la profundización teórica del tema se generaron aperturas para las líneas de indagación de nuestro proyecto.

Nuestro objeto de investigación se fue reconstruyendo a medida que avanzamos en el estudio de las propuestas evaluativas. En esta primera etapa exploratoria comenzamos a dilucidar que los docentes auxiliares

(ayudantes y jefes de trabajos prácticos) consideraban al sistema formal de evaluación de la Facultad como una estructura poco modificable, muy cerrada y que no dependía de sus voluntades generar algún tipo de cambio dado que ese era un ámbito de incidencia de los Profesores. Dicho ámbito, que podía tratarse de la administración de finales o de parciales para regularizar la materia, quedaba representado como instancias de acreditación. Por otra parte, los docentes se mostraban con la necesidad de generar instancias alternativas de una evaluación formativa, que les diera mayor información a los alumnos acerca de sus aprendizajes y a los docentes insumos para evaluar la enseñanza. En ese momento comenzamos a vislumbrar que los docentes parecían animarse a probar formas de evaluación diferentes, de tipo "informales" o "en paralelo" al sistema formal de regulación de las materias.

Así fuimos reconstruyendo y reorientando el problema evaluativo hacia el análisis de las innovaciones: ¿cómo resuelven los docentes las cuestiones relativas al seguimiento del aprendizaje de sus alumnos, en particular con grupos numerosos? ¿Encuentran en el surgimiento de nuevas propuestas de evaluación solución a los problemas que se les plantean o mejoras de las prácticas habituales? ¿Cuáles son las cuestiones esenciales que caracterizan a estas nuevas propuestas? ¿Cómo se relacionan con el sistema de evaluación preexistente? ¿Cuáles son sus vinculaciones con la propuesta pedagógica de las cátedras? ¿Cuáles son los desafíos y los límites para docentes y alumnos de que coexistan modelos diferentes y/o contrapuestos de evaluación hacia el interior de una misma materia? Estas y otras preguntas guiaron los siguientes pasos de la investigación.

En segundo lugar, realizamos entrevistas abiertas a informantes clave. Estos fueron docentes de la Facultad que habiendo cursado el Programa de Capacitación Docente refirieron a criterios pedagógicos para el reconocimiento de experiencias de innovación en la evaluación. También consultamos a profesores que dictaron materias en dicho Programa. Por otra parte, indagamos entre los miembros de la Asesoría Pedagógica de la Facultad. Por último, realizamos una pregunta abierta dirigida a todos los profesores y auxiliares de la Facultad. La misma permitió la identificación de docentes que generaban, según su perspectiva y adscripción, nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes. Es decir, esto permitió trabajar con aquellos que respondieron directamente al reconocimiento de quienes realizaban o realizaron dichas prácticas. Cabe aclarar que algunos de los docentes seleccionados, además han presentado las propuestas que estudiamos y otras innovaciones, en diferentes jornadas académicas que se han desarrollado y que se enmarcaron en el eje de referencia. A través de estas propuestas realizamos la selección de los docentes involucrados en nuestro trabajo de campo, propuesta compleja que se fue entramando y dio lugar a nuestra muestra que quedó de esta manera definida.

Una vez en el campo, trabajamos con diez docentes de las carreras de Farmacia y Bioquímica de la Universidad

de Buenos Aires. Dichos docentes pertenecen a cátedras que integran seis de los diez departamentos de la Facultad (Ciencias Biológicas; Físico-Matemática; Microbiología, Inmunología y Biotecnología; Sanidad, Nutrición, Toxicología y Bromatología; Tecnología Farmacéutica y Bioquímica Clínica). Todos ellos, reconocieron la innovación como parte de sus propuestas evaluativas.

Realizamos entrevistas en profundidad a los docentes durante las cuales confeccionamos registros textuales con apoyo de grabación. Las mismas tuvieron como propósito indagar acerca de la propuesta de enseñanza y de evaluación vigente en la cátedra y de las innovaciones realizadas. El cuestionario de nuestra entrevista contaba con varias preguntas comunes. Sin embargo, no planteamos necesariamente las preguntas en ese mismo orden de manera estricta, ni usamos siempre la misma formulación exactamente. Mantuvimos la entrevista lo más próxima posible a una conversación informal. Las preguntas remitían a dimensiones de análisis que guiaban nuestro trabajo de entrevistas, entre ellas: descripción de la experiencia, escala/extensión de la experiencia, justificación como innovación evaluativa, sentido/valor de la innovación, impacto en los actores, impacto en la enseñanza, impacto en el aprendizaje, apreciación de la innovación, articulación y coherencia de la propuesta con la enseñanza y ámbitos de modificación. Luego, analizamos los registros de las entrevistas en profundidad a los docentes seleccionados, para lo cual trabajamos con síntesis provisionales a partir de la información recogida. En este sentido, realizamos un trabajo de reconocimiento e reinterpretación de la información en colaboración con los docentes que desarrollaban las nuevas propuestas de evaluación. De este modo, las entrevistas en profundidad nos permitieron incorporar el punto de vista de los actores involucrados, tanto como sus voces en la construcción del conocimiento didáctico. Una vez insertos en el campo de la investigación, fuimos revisando supuestos, reformulamos estrategias y encontramos nuevas conexiones con la teoría. A medida que avanzaba el estudio, reconocimos dimensiones de análisis relevantes para interpretar las propuestas de evaluación innovadoras lo cual nos permitió construir el marco teórico interpretativo acerca del tema en el marco de una nueva agenda para la didáctica.

Luego, pasamos a un momento de la investigación donde realizamos un estudio a partir de otras fuentes de información y nos dedicamos al análisis de documentos. Analizamos principalmente modelos de evaluaciones vigentes y nuevas que los docentes nos facilitaron. Esto nos permitió reconstruir sobre todo nuestras interpretaciones y categorías en torno a las nuevas propuestas de evaluación. Fueron también de particular importancia otros materiales utilizados en el marco de las materias en las que los docentes trabajaban: guías de actividades, guías de trabajos prácticos, cronograma de actividades y programas analíticos de las materias. También fue de utilidad la búsqueda de información de las cátedras y de la organización de la Facultad a través de su sitio Web.

## LA INNOVACION EN LA EVALUACION DE APRENDIZAJES

A partir de la investigación construimos las siguientes dimensiones de análisis. La evaluación se presenta en tanto:

1. propuesta global y propuesta parcial;
2. impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza;
3. enmarcada en situaciones acotadas de tiempo y en situaciones que atraviesan el tiempo;
4. fuente de información para la enseñanza y para el aprendizaje;
5. delimita un nuevo objeto y adopta una nueva propuesta.

### 1. Propuesta global y propuesta parcial

Las propuestas son parcialmente innovadoras cuando se modifican aspectos, instancias o partes del sistema de evaluación vigente, cuando no rompen en su totalidad con las tradiciones evaluativas de sus cátedras, o con el mismo sistema de evaluación de regulación de la cursada a través de los trabajos prácticos. Son innovadoras con respecto a algo y ese "algo" refiere a "algo vigente", "tradicional", "clásico", "viejo" o "anterior". Ejemplo: cuando preguntamos a los docentes respecto de si consideraban a la propuesta de evaluación descrita como innovadora, siempre sus respuestas anticipaban una nueva pregunta o afirmación que daba cuanta de la parcialidad de las innovaciones: "*¿cuál propuesta, toda entera?*", "*en parte sí y en parte no*", "*es innovadora en algunas cosas*".

Hablamos de propuesta global, cuanto más se acerca ésta a la totalidad del cambio. En este caso, las propuestas se encuentran enmarcadas en un proyecto de cambio más integral de cátedra. Sin embargo, tanto las evaluaciones globales como las parciales se inscriben en un sistema más amplio institucional donde se conservan rasgos, donde siempre se rescatan aspectos de sistemas anteriores (hasta lo mejor de las tradiciones). La innovación se asienta más respecto de lo que genera el cambio que sobre propuestas totalmente novedosas, por eso decimos que las propuestas oscilan entre la parcialidad y la globalidad del cambio.

### 2. Impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza

Los docentes que desarrollan innovaciones en las evaluaciones generan en mayor o menor medida cambios en las diversas instancias de clases, ya sea en los trabajos prácticos, en clases de consultas, o en tutorías. En algunos casos, el cambio en la evaluación se da primero y eso hace que se modifiquen instancias de la cursada acorde con las nuevas necesidades de implementar un cambio en la evaluación. En otros casos, a partir de un cambio en la propuesta de enseñanza, se genera un replanteo de la propuesta de evaluación: la enseñanza impacta en la evaluación. En los dos casos, subyace una concepción pedagógica referida a un proyecto más integral de encarar el cambio por parte de los docentes. Las modificaciones apuntan a enmarcar de forma coherente las propuestas de enseñanza con las propuestas de evaluación. En ningún

caso el cambio en la evaluación queda por fuera de una propuesta pedagógica de nuevo tipo.

### 3. Enmarcada en situaciones acotadas de tiempo y en situaciones que atraviesan el tiempo

Analizamos en nuestra investigación cómo influye y estructura el tiempo la adopción de nuevas propuestas de evaluación. Encontramos, propuestas enmarcadas en situaciones acotadas de tiempo, que se administran en una instancia determinada, diferenciada del momento de clase. Se hace un corte en una circunstancia particular para la administración de parciales, que se enmarcan en una nueva concepción de tiempo.

Encontramos, además, propuestas que rompen la estructura temporal de la toma de los parciales en un tiempo acotado. Son propuestas que se desarrollan a lo largo de la cursada de las materias, en las cuales la evaluación se realiza en situaciones que atraviesan el tiempo, lo que implica un proceso largo de producción. Hay una búsqueda de evaluar otros procesos que requieren otros tiempos "*como que los tiempos aprietan*". Es el caso del desarrollo de un proyecto tecnológico desde el inicio de la cursada, la búsqueda de información sobre un tema para la preparación de trabajos monográficos, el tratamiento de casos clínicos para la presentación final en ateneos, entre otros. Estas instancias se combinan con instancias de tutorías, consultas, correcciones de proceso y con una instancia final de presentación oral y/o escrita la cual se califica.

### 4. Fuente de información para la enseñanza y para el aprendizaje

Una dimensión de análisis que nos ha permitido encontrar el tratamiento de buenas prácticas de evaluación en el marco de las propuestas innovadoras analizadas en nuestra investigación es la evaluación privilegiada como lugar de conocimiento para docentes y alumnos.

Lo innovador no se relaciona con dar una mejor respuesta al sistema clásico de acreditación y certificación, tampoco con la asignación de calificaciones, ni con la preocupación por la cantidad de estudiantes que aprueban o desaprovechan, sino con el verdadero valor de la evaluación en un sentido didáctico que es ser fuente de conocimiento.

Desde una perspectiva moral, la innovación en la evaluación aparece asociada más que a la introducción de nuevas técnicas, a la búsqueda de nuevos propósitos, como es el caso de la toma de conciencia acerca del aprendizaje y de la enseñanza. En este sentido, se incluyen instancias de auto evaluación por parte de los docentes y alumnos además de instancias de seguimiento y devolución acerca del progreso de los estudiantes.

### 5. Delimita un nuevo objeto y adopta una nueva propuesta

En primer término, los docentes ubican la evaluación en relación con temas y/o aspectos que antes no evaluaban y que ahora sí se proponen evaluar. La concepción que tienen de evaluación en estos casos no aparece como un problema metodológico a resolver sino como un problema de objeto para ser evaluado. Se trata de un cambio de

enfoque a partir del cual los docentes vuelven a pensar acerca de las propuestas de evaluación que estaban implementando.

“Nosotros siempre tuvimos trauma con este tema de la evaluación. (...) Lo que pasa es que no había formas de evaluar que nos dejaran contentos. Estábamos seguros que lo que se evaluaba no era lo que sabían los estudiantes. Había gente que aprobaba y que no sabía y había gente que sabía y que no aprobaba. Es decir, lo que nosotros sí nos teníamos que replantear es ¿qué tiene que saber el alumno? y ese es uno de los cambios” (Docente 1).

Los docentes dicen que van a mirar otra vez qué les hace falta saber a sus alumnos y en esto se produce una ruptura, lo innovador es el reconocimiento de nuevas cuestiones para evaluar. La adopción de un enfoque diferente implica una reconceptualización del problema del conocer en el marco de las disciplinas, una discusión respecto de qué es importante que los alumnos sepan en función del perfil profesional al que se apunta en la actualidad, a la superación del nivel memorístico o descriptivo de los conocimientos a los que habitualmente refieren las evaluaciones. Se apunta a que los alumnos logren una comprensión más profunda e integren contenidos de su materia, formen criterios de trabajo y adquieran modos de pensamiento de las disciplinas, también una mirada general e ideas más abarcativas acerca de las asignaturas (cuestiones tales como: estar mejor preparados para discutir teóricamente, comentar, cuestionar, argumentar, sugerir, imaginar, hipotetizar, entre otros).

En segundo término, aparecen también las propuestas de evaluación propiamente dichas. Si bien el problema metodológico, no sería lo central que caracteriza a la innovación en sí, en todos los casos analizados, se adopta una nueva propuesta desde la perspectiva de un nuevo enfoque. No existe ningún caso analizado que en el marco de cambios de orden más general no incorpore innovaciones en las propuestas concretas. En este sentido, los docentes reconocen evaluar a través propuestas estructuradas por problemas, casos, situaciones hipotéticas y a través de diferentes tipos de proyectos.

## LAS NUEVAS PROPUESTAS DE EVALUACION

En el marco de nuestra investigación, definimos a las **propuestas** como aquellas orientaciones para la acción que despliegan los docentes con el fin de generar innovaciones en la evaluación. Reconocimos el surgimiento de las **nuevas propuestas de evaluación** como modos particulares de encarar, superar y resolver el complejo problema de evaluar desde una perspectiva diferente a la vigente.

Tras la innovación hay una búsqueda de los docentes por “distender”, “aliviar” o “descomprimir” el momento de la evaluación. Se trata de generar ruptura con la idea de control que asume la evaluación desde un enfoque clásico. En palabras de los docentes: “*nosotros tenemos heri-*

*das de evaluación*”, “*la evaluación deja de ser misteriosa*”, “*la evaluación ahora distensiona*”, “*sacar peso a la evaluación*”, “*la evaluación ahora no parece un examen*”.

A partir del estudio de las **nuevas propuestas** construimos categorías interpretativas que dan cuenta de que las innovaciones en su mayoría se generan en propuestas que quedan por fuera de la situación de examen. Por ello, planteamos que las evaluaciones a través del tiempo que **ponderan la evaluación**, y las **propuestas que redimensionan la evaluación** intentan quitar peso al momento de evaluación en sí. Las mismas dan cuenta de dicho corrimiento del centro, lo que muestra de alguna manera cómo muchos de los cambios que los docentes intentan realizar ponen el acento en “evaluar a los alumnos en instancias que no parezcan evaluaciones”. Así, lo novedoso y la resolución de la problemática pasa por otras instancias que no refieren a la evaluación misma.

Las categorías interpretativas construidas a partir del surgimiento de las nuevas propuestas de evaluación son:

1. Propuestas que redimensionan la evaluación.
2. Propuestas en el centro de la evaluación.
3. Propuestas que ponderan la evaluación.

### 1. Propuestas que redimensionan la evaluación

Son acciones e instancias que despliegan los docentes con el fin de brindar nuevos espacios para el tratamiento de los avances y dificultades de aprendizaje de los alumnos que en las propuestas de evaluación vigentes no existían como tales. Estas propuestas aparecen distribuidas en diferentes momentos de la cursada evitando el peso decisivo en la instancia propia de la evaluación.

#### 1.1. Propuestas que rodean la evaluación

En el marco de este tipo de propuestas, se generan actividades diversas y diferenciadas de la instancia de evaluación que favorecen la misma. Lo innovador no es la práctica de evaluación per se, sino las actividades que le brindan espacio a la dificultad y que ayudan a la preparación de la evaluación. Ejemplo de ello son: clases de recapitulación, clases de dudas, clases que enseñan a hacer informes, clases que trabajan con guías o carpetas elaboradas por los docentes con errores que cometen en su práctica profesional asistencial.

#### 1.2. Propuestas que irrumpen la evaluación

Se trata de instancias que permiten a los docentes realizar intervenciones al proceso de construcción del conocimiento que realizan sus alumnos durante el desarrollo de actividades de evaluación que poco se diferencian de las actividades de aprendizaje (proyectos o parciales domiciliarios). Estas estrategias rompen con la idea clásica de que en la evaluación el alumno debe demostrar lo que sabe sin la intervención del docente quien abre una serie de nuevos espacios con el fin de guiar y orientar el trabajo de los alumnos. Por ejemplo: tutorías, consultas y reuniones especiales tales como “mini seminarios”. En esta última propuesta los grupos de alumnos exponen las producciones parciales con el fin de recibir orientaciones de los

docentes, opiniones de sus compañeros y estar informados acerca de lo que realizan los demás grupos de la clase.

### **1.3. Propuestas que completan la evaluación**

Son instancias formativas para los alumnos donde los docentes suelen hacerles correcciones y devoluciones personales además de generales, donde les señalan los errores comunes y las distintas formas de resolución posibles. Superan las situaciones, en palabras de un docente, de "*la entrega fría de la hoja*" cuando a la devolución de las correcciones de parciales y trabajos se refiere. Sentido democratizador y de negociación que adquiere la propuesta. Estas propuestas permiten tanto a docentes como alumnos completar con señalamientos relevantes el proceso de evaluación. Además, brindan a los docentes la posibilidad de obtener información respecto de la enseñanza. Por ejemplo: charlas con el o los estudiantes implicados en la producción señalando los errores y mostrándoles dónde y por qué se equivocaron; devolución de los informes de trabajos prácticos para su reelaboración a partir de señalamientos de errores o de cuestiones que los alumnos no tuvieron en cuenta al elaborar dicho informe; clases donde se retoman los errores que aparecen con mayor frecuencia en los parciales para discutir sobre ellos con los alumnos; entre otras.

### **2. Propuestas en el centro de la evaluación**

Son las propuestas que están en el corazón de la evaluación. Las mismas se presentan como instancias de evaluación que se estructuran a partir de problemas, casos y situaciones hipotéticas. Proponen a los estudiantes verdaderos desafíos cognitivos que superan ampliamente el nivel descriptivo de conocimientos que privilegian las evaluaciones tradicionales. Si bien encontramos algunas de ellas en el marco de innovaciones parciales (incluyen casos o problemas en algunos ítems conservando otros con la estructura anterior) la inclusión de la nueva propuesta permite inscribir un nuevo sentido pedagógico a las instancias de evaluación vigentes. Asimismo, las calificaciones obtenidas por los alumnos adquieren mayor incidencia sobre el sistema de promoción de las materias a diferencia de las propuestas que redimensionan y las que ponderan la evaluación.

#### **2.1. Propuestas estructuradas por problemas**

En nuestro trabajo de campo, pudimos reconocer propuestas de evaluación que se orientan a la resolución de problemas en el marco de las asignaturas. Por ejemplo, en una de las experiencias analizadas, los docentes pudieron generar una nueva propuesta de evaluación para los trabajos prácticos que principalmente incluye resolución de problemas propios de su campo. Anteriormente, los alumnos se encontraban en los exámenes con dificultades que correspondían a otra área de conocimiento afín, sin embargo, ello no aportaba a la evaluación de los contenidos de su materia. Las preguntas que incluían hacían referencia a cuestiones similares a preguntas de ingenio. Ahora, el planteo de situaciones problemáticas les permite evaluar qué es lo que los alumnos saben en relación con conceptos

y con procedimientos propios de su área de conocimiento. Los docentes sostenían que antes "*los estudiantes no razonaban, no pensaban*" pero se cuestionaban acerca de que ellos como docentes no les ofrecían actividades que implicaran a los estudiantes en estos procesos. Ahora los problemas no se presentan para que los alumnos repitan determinadas técnicas. Las mismas están en las guías y en los libros y allí las pueden consultar en los parciales y promocionales.

#### **2.2. Propuestas estructuradas por casos**

Cuando los docentes en nuestro trabajo de campo dicen innovar porque introducen casos como propuesta de evaluación consideramos que se refieren a las evaluaciones parciales en su conjunto o a ítems de las mismas que se construyen a partir de casos clínicos. La mayoría se corresponde con pequeñas historias clínicas que plantean dilemas y que por lo general implican distintas resoluciones. La respuesta no es unívoca, sino que admite diferentes posibilidades y dependiendo de la justificación que dé el estudiante, es considerada válida o no. Por otra parte, no todas las respuestas son previsibles.

En este sentido, la incorporación de casos en las evaluaciones también genera rupturas, tal como mencionamos anteriormente con los clásicos ejercicios de respuesta unívoca y descriptiva. Además, agregan el tratamiento de situaciones problemáticas que en muchos casos refieren a ejemplos de cómo se presentan los problemas del campo disciplinar y de la práctica profesional. Para los docentes, estas evaluaciones tienen más sentido que las clásicas, dado que ofrecen situaciones dilemáticas similares a cómo se presentan los problemas a bioquímicos y farmacéuticos. Además generan mayor comprensión y no postergan cierto grado de transferencia de los conocimientos para cuando los alumnos terminen su carrera.

#### **2.3. Propuestas estructuradas por situaciones hipotéticas**

Vemos, además, cómo en ocasiones se incluyen preguntas en los instrumentos de evaluación que permiten montar una propuesta estructurada por situaciones hipotéticas. Se intenta de esta manera generar puentes con las prácticas profesionales de los futuros egresados. Encontramos este tipo de evaluaciones en materias del final de las carreras (una correspondiente a Farmacia y otra a Bioquímica) donde la cercanía con la práctica profesional es un hecho concreto. Sin embargo, también hallamos el planteo de situaciones hipotéticas en evaluaciones de una materia que se cursa en la mitad de ambas carreras. En este sentido, se reconoce la importancia y necesidad de transferir y usar activamente los conocimientos que se construyen en los marcos circunscriptos de las asignaturas.

### **3. Propuestas que ponderan la evaluación**

Son propuestas estructuradas por proyectos de trabajo que se desarrollan a través de un tiempo prolongado. Son instancias de evaluación que poco se diferencian de las actividades de aprendizaje que desarrollan los alumnos en la cursada. Las calificaciones correspondientes a la evalua-



ción de dichos proyectos se integran al sistema de regulación de las materias de forma particular, se las pondera como notas conceptuales para el redondeo del promedio final. El esfuerzo y dedicación que insume a docentes y alumnos desarrollar dichas propuestas no se corresponde con la poca incidencia que tiene la evaluación de las mismas en el sistema de acreditación vigente. Por ejemplo: los docentes reemplazan el 8vo. "parcialito" con una nota correspondiente a uno de estos proyectos; o ponderan "para arriba" o "para abajo", según el concepto del alumno, el promedio de los parciales.

### 3.1. La búsqueda bibliográfica

Se trata de un trabajo de investigación que los alumnos realizan en grupos a partir de un abanico de temas que los docentes proponen. Por ejemplo, en uno de los casos analizados, los docentes asignaron a cada grupo diferentes tipos de virus para realizar su indagación. A partir de ello, los alumnos buscaron información del tema a través de libros, publicaciones científicas y sitios en Internet, entre otros, con el fin de hipotetizar o formularse un plan de trabajo basado en la información recolectada. A su vez, tuvieron que demostrar la hipótesis planteada utilizando las herramientas conceptuales que adquirieron a lo largo de las clases de seminarios de la materia.

Se encara, de esta forma, un tipo de trabajo creativo a través del cual se apunta a que los alumnos obtengan una idea de cómo un investigador comienza su indagación, muchas de las veces, teniendo solamente en vista sobre qué tema va a trabajar.

### 3.1. Diseño de experiencias de laboratorio

Se realizan proyectos de trabajo relacionados con los aspectos experimentales de laboratorio durante los trabajos prácticos. Los mismos son evaluados a través de informes, carpetas con la totalidad de informes parciales, o con presentaciones orales.

En un caso, por ejemplo, se realizó un trabajo práctico que se llevó adelante durante varios meses de cursada, donde los alumnos tuvieron mayor libertad y autonomía de trabajo respecto de las prácticas de laboratorio habituales. En dicha oportunidad, se les planteó un objetivo experimental de manera que los estudiantes diseñaran desde cero todos los experimentos. Prepararon así los materiales y los reactivos, hicieron los experimentos y finalmente analizaron sus resultados y los comunicaron en una sesión oral en la que se reunieron los alumnos de todas las comisiones de la materia. Allí se presentaron los trabajos como si fuera una sesión de comunicaciones orales de un "congreso" en donde se exponen resultados y la gente discute.

### 3.3. Los protocolos de trabajo

Este tipo de proyectos se orienta a emular un laboratorio en desarrollo orientado a la práctica profesional industrial. Se trata de poner a los alumnos en la situación de que están en determinado laboratorio y cuentan con ciertos elementos y así tienen que realizar su trabajo. El mismo, es diseñado por los propios alumnos. Al comienzo, tienen que buscar bibliografía sobre el tema en cuestión y cuentan con

dos meses para armar un protocolo. Por supuesto con la ayuda y asesoría de la cátedra, por ejemplo: ellos buscan bibliografía por Internet, en libros y tienen horarios y espacios abiertos permanentemente para consultar a los docentes. Una vez que ya tienen los protocolos diseñados los tienen que desarrollar. Un docente entrevistado nos comenta que él suele hacer una reunión a la que llama "mini-seminario" para discutir los protocolos de los distintos autores y tratar de llegar a una solución, a un "protocolo más o menos lógico".

Se trata de adquirir una experiencia de laboratorio transfiriendo conocimientos teóricos y aplicando un criterio para resolver cuestiones prácticas, metodológicas y tecnológicas. Además, acorde con la materia y sus posibilidades de campo de aplicación, los docentes buscan ofrecer actividades de aprendizaje que se asemejen a la inserción laboral, en este caso, el desarrollo de una producción tecnológica que podría relacionarse con la actividad profesional del bioquímico en la industria. Por otro lado, la evaluación no se presenta nuevamente como una resolución al problema de acreditación. Todo lo contrario. A lo largo de la entrevista el docente manifiesta tener dificultades respecto de encarar el tema de los aprobados y desaprobados. Sin embargo, su cátedra sostiene esta propuesta de evaluación porque los docentes notan un gran cambio en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Destacan el trabajo de exposición que realizan los alumnos en esta experiencia de trabajo lo cual supera las evaluaciones parciales que no generaban una instancia integradora de los trabajos prácticos como ésta nueva. También al igual que la materia que realiza "la búsqueda bibliográfica" invitan al "mini-congreso" final, a otra gente, a otros profesores y alumnos.

En las tres propuestas estructuradas por proyectos, la búsqueda bibliográfica, el diseño de experiencias de laboratorio y los protocolos de trabajo, que implican prácticas de laboratorio de diferente tipo, podemos ver cómo se produce una búsqueda mediante la cual los alumnos salen de la pasividad en sus aprendizajes y desarrollan su costado creativo para no convertirse en ejecutores de técnicas. Con este tipo de iniciativas entendemos, además, que se intenta superar la práctica de laboratorio que habitualmente apunta a la observación de fenómenos y técnicas para reproducir. En cambio, en estas nuevas propuestas vemos un intento por generar puentes entre los aspectos de la práctica de laboratorio con aspectos teóricos de las disciplinas de una manera diferente a la tradicional, donde la escisión teoría-práctica es lo que subyace. Podríamos pensar que en las prácticas habituales de laboratorio, subyace una concepción de ciencia que se corresponde con una postura clásica basada en el positivismo lógico (Newton Smith, 1987). Cuando nos referimos a una visión clásica de ciencia, nos basamos en la clasificación que toman distintos autores (Abimbola, 1983, Porlán, 1988, 1998), que establece dos grandes corrientes epistemológicas acerca del conocimiento científico: la denominada por los diversos enfoques "empírico-inductivistas" (visión clásica) y la que se ha dado en llamar "nueva filosofía de la ciencia" (visión moderna) según la cual toda observación está

dirigida por alguna teoría o marco conceptual previo.

Vemos cómo la búsqueda de cambios en la enseñanza y en la evaluación apunta a sacar de la pasividad al alumno, a ponerlo en situación de productor de procesos y conocimientos y no receptor de técnicas para su reproducción mecánica.

## CONCLUSIONES

Presentamos las nuevas propuestas de evaluación a partir de esta investigación como propuestas "en despliegue". Las mismas no suelen darse en un momento y espacio determinado sino que muchas veces hasta es difícil para los docentes determinar dónde comenzó, hasta dónde llegó su irradiación y qué implicancias tendrá en el futuro. Por tal motivo, se da la posibilidad durante dicho desarrollo, de ir agregando, sacando y modificando aspectos que van mejorando las mismas propuestas. Los docentes discuten, confrontan y cambian concepciones pedagógicas acerca del sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a partir de las cuales realizan cambios concretos en las prácticas. En este sentido, consideramos de mayor envergadura el cambio de mirada general acerca de dichas concepciones pedagógicas más que el cambio en las propuestas concretas. Consideramos que de poco serviría que renovaran su propuesta metodológica de evaluación si ésta es sustentada desde una perspectiva clásica.

Sostenemos que la innovación, tal como se presenta a partir de este estudio, se instala intentando "poner paños fríos" al complejo problema de la evaluación que, por momentos, lo logra y por otros lo profundiza, y esto vuelve a re-centrar la paradoja del tratamiento del tema. La innovación, en este sentido, pone una vez más en evidencia los efectos controversiales de la evaluación.

Para finalizar, dijimos al comienzo, que la evaluación en el debate didáctico contemporáneo se presenta como un tema de difícil solución. Planteamos recorridos a través de la teoría de la evaluación en el marco teórico de la investigación, que revelan este carácter controversial que se expresa a través de paradojas. Los aportes teóricos para profundizar el tema, desde una nueva perspectiva, también se construyeron a partir de antinomias. Consideramos que el marco interpretativo que construimos a partir de los resultados de este trabajo, que re-enfoca el tema de la evaluación en el marco de la innovación, ofrece dimensiones de análisis como nuevos binomios que muestran una vez más, aún en el marco de una nueva agenda para la didáctica, el carácter controversial del propio objeto evaluativo. ➡

## NOTAS

<sup>1</sup> Lipsman, M.; Fernandez, B.; Schreier, L.; Wikinski, R. W. de. y otros. Escuela de Graduados, Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. "La Capacitación docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires." Ponencia aprobada. Sexta Junta consultiva Sobre el Posgrado en Iberoamérica de la Convención Universidad 2002. La Habana, febrero de 2002.

<sup>2</sup> La definición de Salud que establece la OMS aparece como referencia en el Preámbulo de la Constitución de la Asamblea Mundial de la Salud, y adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, Nueva York, 19-22 de junio de 1946; firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Actas oficiales de la Organización Mundial de la Salud, N.º2, p.100) y que entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido enmendada desde 1948. Para mayor información ver: "La Organización Mundial de la Salud. La OMS como organización".

[http://www.who.int/m/topicgroups/who\\_organization/en/index.html](http://www.who.int/m/topicgroups/who_organization/en/index.html).

<sup>3</sup> Ver Litwin, E. (1996 y 1997).

<sup>4</sup> Ver Litwin, E. (op. cit.).

## BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Camilloni, A. y otras (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Camilloni, A., Davini, C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Aique. Buenos Aires.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Barcelona.
- Erikson, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I* (comp. M. Wittrock). Paidós. México.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Temas de educación. Buenos Aires.
- Lipsman, M. y otros (1997) *La Formación docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA*. Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. Escuela de graduados. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- , (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Ateneo. Buenos Aires.
- Newton Smith, W. H. (1987) *La racionalidad de la ciencia*. Paidós. Barcelona.
- Porlán, R. (1998) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-didáctico: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada. Sevilla.
- Popkewitz, Th. S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- Rivas Navarro, M. (2000) "Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias". Síntesis. Madrid.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1993) "La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar". Congreso Internacional de la Coruña. Mimeo.
- Schwab, J. (1998) "Exámenes y currículum". En: *Revista de Estudios del Currículum. Teoría del currículo*, N.º1, vol.1. Pomares -Corredor. Barcelona.
- Shulman, L. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I* (comp. M. Wittrock). Paidós. México.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós. Buenos Aires.