



Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme, Esther Levy, Natalia Herger

La evaluación de los aprendizajes en la formación pre profesional universitaria. Un recorrido teórico conceptual desde una perspectiva de la multirreferencialidad teórica para la comprensión de la problemática.

Autor/es: María Florencia Di Matteo

E – mails: florenciadm@hotmail.com, mdimatteo@filo.uba.ar

Pertenencia institucional: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/ CONICET

0. Introducción.

La universidad se encuentra situada en el marco de pugnas políticas, económicas y culturales de la sociedad actual, dentro de las cuales es necesario comprender a las demandas de formación para el mundo del trabajo. En términos generales, señalamos el impacto de la globalización de las economías en un mundo que genera mayor exclusión, con un flujo de información que no deja de aumentar pero que, al mismo tiempo, se genera y produce en polos diferentes. En este contexto ubicamos también al avance científico y tecnológico que tiene un progreso desigual por regiones y al interior de éstas. En el mundo laboral, opera una serie de cambios que implican el pasaje de la división del trabajo al trabajo en equipo, de la labor de ejecución a la de planificación, del trabajo dirigido externamente al auto dirigido, del control externo a la responsabilidad propia, entre otros rasgos. Se transita del pensar en la calificación para la tarea, a la competencia del trabajador.

Estas demandas de formación a la universidad se configuran en un contexto de cambio y como resultado de factores endógenos y exógenos a las profesiones (Camilloni, 2012). Sobre estos últimos expresa la autora:

“(…) podemos señalar las importantes transformaciones de los sistemas productivos a la que hemos asistido en las últimas décadas; la tendencia a la deslocalización del trabajo; el más libre acceso al conocimiento actualizado que es una característica de esta época; la incorporación de las configuraciones en red como forma de trabajo, con una marcada inclinación a la horizontalidad en la toma de decisiones; la creciente importancia de las profesiones ligadas a las actividades del sector terciario; la encarnizada competencia que se establece entre grandes corporaciones y el debilitamiento de las formas de ejercicio liberal de las profesiones.” (Camilloni, 2012:2)



En este marco, se requiere una universidad que forme estudiantes con diversos conocimientos y habilidades. Entre ellos se espera que tengan predisposición hacia aprendizajes continuos, con actitudes flexibles, autonomía y apertura al cambio; que posean una participación activa en las organizaciones, a través de la toma de decisiones, que sepan trabajar en equipos interdisciplinarios y que desarrollen habilidades para la comunicación jerárquica y con pares, y para la gestión y el control de su misma labor. Esto sucedería en el marco de tareas que implican la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias en situaciones no siempre previstas. La universidad también recibe demandas de formación de sujetos críticos, creativos y solidarios (Barnett, 2001).

Las preocupaciones hasta aquí reseñadas constituyen el entorno contextual en el que se sitúa el trabajo de investigación que constituye el marco de esta ponencia. Se trata de un proyecto de tesis doctoral¹ cuyo objetivo principal consiste en estudiar modalidades de evaluación de los aprendizajes en cursos universitarios de formación pre profesional y analizar en profundidad las vinculaciones con características de la profesión y con el proceso formativo del sujeto. Presentamos aquí, avances del marco teórico conceptual en construcción, que permitió avanzar en la definición del objeto de estudio de esta investigación.

La ponencia se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos la génesis de la investigación a partir de un estudio empírico previo -una tesis de maestría en didáctica-, y el análisis de los presupuestos de una teoría que adquirió relevancia en ese trabajo inicial. Luego, nos referimos al enfoque metodológico adoptado. En tercer lugar, situamos las conceptualizaciones teóricas que formaron parte del proceso de redefinición del objeto y las preguntas de investigación. Finalmente, exponemos una síntesis y conclusiones de este trabajo destacando el lugar que la teoría ocupó en la construcción del objeto de investigación.

¹ La tesis se inscribe en un proyecto de beca doctoral aprobado por el CONICET y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. La dirección de la beca y de la tesis está a cargo de la Dra. Diana Mazza.



1. El origen de la investigación doctoral.

1.1 Las conclusiones de una investigación previa y el surgimiento de los interrogantes de la investigación doctoral.

El inicio de la investigación doctoral que da marco a esta ponencia se sitúa en las conclusiones elaboradas en una tesis de maestría en didáctica². En ese primer acercamiento estudiamos el uso de casos y problemas auténticos³ (Wiggins, 1990) en la universidad y su vinculación con modalidades de estudio de los alumnos.

Uno de los principales objetivos de esa investigación fue describir los rasgos que asumen los casos y problemas auténticos como estrategias de evaluación, adoptadas por cuatro profesores universitarios de las carreras de Derecho, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje de las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Agronomía de la Universidad de Buenos Aires⁴. Abordamos, además, la relación entre aquellos formatos de evaluación (basados en casos y problemas auténticos) y las demandas cognitivas requeridas desde ellos y la vinculación con las prácticas de enseñanza. Asimismo, describimos las percepciones de los estudiantes y sus modalidades y estrategias de estudio adoptadas para la preparación de los exámenes. El estudio empírico adoptó un estudio de casos desde una estrategia metodológica cualitativa.

Las conclusiones señalaron una coherencia entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación y una articulación entre ellas y una concepción de la disciplina que se enseña y de la profesión para la que forman. Los casos y problemas auténticos estudiados presentaron distintos grados de extensión, provinieron de diferentes fuentes y con variados grados de autenticidad según su

²El trabajo de investigación de la tesis de maestría en didáctica se denominó: “El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos”. La tesis fue defendida el 16/12/2013 en la Facultad de Filosofía y Letras. La dirección estuvo a cargo de la Prof. Alicia R. W. de Camilloni e inicialmente, de la Dra. Estela Cols.

³Debido a la preocupación e interés de la tesis de maestría, la teoría de Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990) adquirió relevancia tanto en la definición de las preguntas de investigación como en las instancias de análisis de los datos. En el punto siguiente nos referimos a sus presupuestos teóricos.

⁴El estudio incluyó los siguientes casos: un curso de la materia “Derecho de Familia”, otro de la asignatura “Elementos de Derecho Constitucional”, ambos de la carrera de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, un curso correspondiente a la materia “Planeamiento a Largo Plazo” de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas. El último caso lo constituyó un curso de “Geografía”, perteneciente a la Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje, carrera interdisciplinaria entre las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Agronomía. Los cuatro casos son cursos de una universidad pública situada en la Ciudad de Buenos Aires.



cercanía o lejanía respecto de la práctica real. Las pruebas de evaluación consistieron en exámenes parciales con consignas de producción o elaboración de respuestas y, en menor medida, con preguntas de verdadero o falso a justificar y preguntas de desarrollo de conceptos. En otro orden de análisis, encontramos consignas más abiertas y otras más cerradas, fomentado un pensamiento convergente o divergente. Los formatos de evaluación requirieron la puesta en juego de procesos cognitivos intermedios y superiores: el uso y aplicación de estrategias cognitivas generales (“justificar utilizando la teoría”, “sacar conclusiones”, “jerarquizar información”) y específicas de cada dominio disciplinar.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la modalidad de evaluación consistió en analizar casos prácticos o resolver situaciones problemáticas empleando conocimientos disponibles, caracterización coincidente con la descripción del formato de evaluación⁵. Ellos destacaron que este tipo de evaluación los situó en la profesión, promovió un aprendizaje comprensivo, permitió demostrar lo aprendido, aplicar y reflexionar sobre los conceptos y favorecer una articulación entre la teoría y la práctica.

La modalidad de estudio adoptada, según señalaron los estudiantes, fue continua a través de las clases, individual, comprensiva, centrada en lo práctico y en la aplicación de nociones teóricas.

Según expresaron los estudiantes, las actividades de preparación para la evaluación fueron: la lectura del material bibliográfico, la resolución de guías o actividades dadas en clase, el tomar en cuenta de lo señalado como importante por el profesor y la focalización en la relación entre textos y clases. De acuerdo con estos datos, observamos, como tendencia, una orientación hacia un enfoque de aprendizaje profundo (Marton y Saljö, 1976)⁶.

En cuanto a la relación entre formato de evaluación y modalidad de estudio de los alumnos participantes de esta investigación, encontramos que ésta última se acerca, en cuanto a demanda cognitiva, a lo requerido desde los formatos de evaluación. Teniendo en cuenta la coherencia observada entre las prácticas de enseñanza y la de evaluación, si los alumnos estudian considerando los requerimientos de la clase y del docente, tal como lo indican ellos mismos, entendemos que también estarían estudiando tomando en cuenta las demandas de la evaluación.

⁵Definimos el concepto formato de evaluación como la forma que adopta la evaluación incluyendo la técnica e instrumento de evaluación, la demanda cognitiva, el grado de complejidad, la relación con la vida real y la práctica profesional. Se describe su modalidad de resolución: individual/grupal, en clase/fuera de ella, entrega inmediata/diferida (Camilloni y Cols, 2010).

⁶ El concepto de enfoque de aprendizaje profundo (Marton y Saljö, 1976) refiere a la situación en la cual el interés del estudiante se orienta a extraer significados, relacionar ideas, buscar patrones y principios con el fin de alcanzar una comprensión profunda; implica también el seguimiento del desarrollo de la propia comprensión.



La elaboración de estas conclusiones abrió algunos interrogantes que formaron parte de las preguntas iniciales de la investigación doctoral. En el proceso de definición inicial, el interés residió en continuar estudiando la evaluación de los aprendizajes a través de casos auténticos (Wiggins, 1990) como expresión de formas de educación experiencial (Kolb, 2001)⁷ y su vinculación con la formación en actitudes y disposiciones de los alumnos hacia el estudio y la profesión. Eran objetivos iniciales del proyecto de doctorado: describir los rasgos que asumen modalidades de evaluación de los aprendizajes en propuestas de educación experiencial a través de casos auténticos de la práctica profesional, analizar prácticas e instrumentos de evaluación privilegiados y la concepción de formación para la profesión que subyace en esas elecciones. Otro objetivo consistía en indagar sobre las habilidades, disposiciones y actitudes de los alumnos en relación con el estudio y la profesión requeridas desde esos formatos de evaluación.

Estos interrogantes pretendían ampliar la mirada de la evaluación (ligada al instrumento y a su relación con las prácticas de enseñanza), situándola en el marco de la formación para la profesión - focalizando en casos de evaluación con un alto grado de autenticidad- y concibiendo al sujeto de la formación desde lo emocional además de pensarlo como un sujeto cognitivo y racional.

En estas preguntas, el concepto de autenticidad seguía ocupando un lugar central. Debido a ello, nos propusimos analizar los presupuestos teóricos de la teoría de Evaluación Auténtica.

1.2 El análisis de los presupuestos de la teoría de la Evaluación Auténtica.

El trabajo de relectura de la teoría de Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990) nos despertó una serie de interrogantes. Uno de sus presupuestos radica en el interés por examinar el desempeño de los estudiantes a través de tareas auténticas, es decir mal definidas, con límites borrosos y múltiples posibilidades de respuesta. En cuanto al tipo de trabajo demandado, esta teoría señala que se espera que el estudiante analice y resuelva tareas poco estructuradas que lo ayuden a abordar complejidades y ambigüedades de la vida real y profesional. Aquí, nos preguntamos por el criterio que define a lo real. ¿Es la realidad en sí?, ¿una representación de ella?, ¿de qué tipo? Tomando la noción de criterios y referentes que orientan el juicio de valor de la evaluación, nos interrogamos ¿cuáles son los de las prácticas de evaluación auténtica? ¿La realidad externa en sí, como construcción?, ¿las

⁷La teoría de Educación Experiencial (Kolb, 2001) sostiene que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se realizan a través de tareas de reflexión sobre las experiencias.



prácticas profesionales, las prácticas de enseñanza, las de formación, las del proceso del sujeto que aprende?

Otro de los aspectos que problematizamos fue la naturaleza de los aprendizajes que se propone promover y, junto con ello, el modo de concebir a quienes aprenden. De acuerdo con nuestro análisis de la teoría, encontramos que el énfasis se coloca en tareas que requieren la puesta en juego de conocimientos y procedimientos de análisis de, por ejemplo, casos y situaciones problemáticas, en la movilización de actitudes de búsqueda de información y en la predisposición de resolver problemas. Estas tareas de enseñanza y de evaluación enfatizan un trabajo sobre los contenidos en profundidad antes que en extensión. Implican un trabajo de integración conceptual pero también desde las estrategias y las disposiciones y actitudes. Inferimos de allí una perspectiva compleja del aprendizaje que incluye la motivación, la comprensión, la adquisición de procedimientos y los logros. Si bien, desde esta teoría es posible pensar en el sujeto desde lo emocional, la mirada se encuentra principalmente centrada en un punto de vista cognitivo y racional. Asimismo, esta teoría permite abordar al conocimiento de una manera integral, pero no lo hace de manera explícita.

Teniendo en cuenta el análisis realizado, inferimos que la teoría de Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990) supone un enfoque epistemológico que no explicita: concibe al sujeto desde lo cognitivo y, en menor medida, desde emocional y social y se interesa por el proceso además del producto de la tarea de evaluación. A fin de complejizar el marco teórico, decidimos abordar otras teorías que permitieran dialogar con aquella y ampliar la mirada sobre el objeto de investigación. En esta decisión adquirió relevancia el interés por incluir lecturas que ayudaran a sostener nuestro objeto epistemológicamente.

Avanzamos entonces en la revisión de investigaciones sobre la formación profesional en la universidad. Entre ellas encontramos, dos trabajos que tomaron en su abordaje, aspectos socio profesionales, institucionales, pedagógicos, grupales y del sujeto de formación (Andreozzi, 2006; Souto y otros; 2010b). Estas dimensiones permitieron tomar conciencia de la necesidad de complejizar la mirada sobre la evaluación en la formación pre profesional universitaria y comenzar a pensar en la redefinición de las preguntas de investigación. En este proceso ocupó también un lugar central la lectura de teorías sobre el análisis de la implicación⁸ (Barbier, 1977; Ardoino, 1997), trabajo que permitió hacer emerger otros intereses ligados a la propia subjetividad del investigador.

⁸Nos referiremos a este tema en el punto 2.



En este marco, con la explicitación de otras inquietudes, comenzamos a redefinir las preguntas iniciales de la investigación doctoral en un trabajo de ida y vuelta con la lectura de otras teorías.

2. El marco metodológico de la investigación doctoral.

Considerando el proceso señalado en el apartado anterior, avanzamos en la redefinición de las preguntas iniciales de la tesis doctoral. El interés del estudio quedó definido a través de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué rasgos asumen los dispositivos de formación y de evaluación de los aprendizajes, empleados en una selección de cursos universitarios de formación pre-profesional en lo relativo a fundamentos pedagógicos y didácticos, sus propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica?
- ¿Cuáles son las concepciones sobre la práctica profesional y su posible vinculación con las situaciones de formación para la profesión que subyacen en cada curso?
- ¿Qué lugar ocupan la profesión y las características del mundo del trabajo en la definición conceptual y operativa de las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados, en el marco de las instancias de formación a estudiar?
- ¿Cómo se caracteriza la relación que el sujeto establece con la situación de formación en general y con la instancia de evaluación en particular, a partir de aspectos tales como: las habilidades cognitivas implicadas en el desempeño en la situación, la vinculación emocional establecida, las representaciones sobre la formación, la evaluación y la profesión como práctica futura del estudiante de evaluación?

Para el diseño de esta investigación adoptamos un estudio de casos por considerarlo apropiado por su carácter particularístico y descriptivo (Sautu, 2003). Es particularístico en tanto focaliza sobre una situación o fenómeno; su naturaleza altamente descriptiva permite mostrar las complejidades del objeto de estudio y los aspectos que lo conforman.

Los casos seleccionados corresponden a cursos de carreras de diferentes áreas del saber: medicina, derecho, ingeniería y trabajo social. Todas pertenecen a universidades públicas nacionales de la Argentina, situadas en la Ciudad de Buenos Aires.

El caso de Medicina es el “Módulo de Salud Mental”, espacio curricular anual que forma parte del Internado Anual Rotatorio, última instancia de formación de grado de los futuros médicos. Este espacio se cursa de manera paralela a la rotación por diferentes servicios médicos en los que los



estudiantes observan y realizan algunas prácticas permitidas. El módulo tiene como principal objetivo que los estudiantes reflexionen sobre lo experimentado a partir de la rotación por esos diferentes servicios considerando tanto los aspectos de conocimientos puestos en juego como los atravesamientos subjetivos y expectativas sobre su futuro laboral. La coordinación estuvo a cargo de una psicóloga y un psiquiatra en un hospital público de la Ciudad de Buenos Aires.

En Derecho, tomamos un espacio curricular anual que se cursa hacia el final de la carrera. El caso seleccionado corresponde a una comisión del “Práctico Profesional” de la orientación de Derecho Privado que transcurre en el Palacio de Tribunales de la Capital Federal en donde los estudiantes atienden causas de los temas de incumbencia de esa orientación bajo la guía de una docente abogada que los orienta y firma la documentación a presentar en los juzgados.

El caso de Ingeniería es la “Práctica Profesional Supervisada”, espacio curricular que se desarrolla a través de tutorías individuales en las que un docente ingeniero va siguiendo el proceso de análisis y escritura de informe a partir de una práctica profesional efectivamente realizada por el estudiante.

Finalmente, para la carrera de Trabajo Social, tomamos como caso de estudio al Taller IV, último tramo de Práctica Pre Profesional en el que los estudiantes asisten a un Centro de Práctica (institución a la que asisten bajo la supervisión de un profesional que actúa como referente) y a clases semanales a cargo de una docente trabajadora social. La duración es anual y el objetivo es que los estudiantes observen las tareas que se realizan en espacios de trabajo real y tomen esas prácticas para analizar, reflexionar y diseñar estrategias de intervención.

Para este estudio, adoptamos el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010c), el que se enmarca en metodologías cualitativas preocupadas por el estudio en profundidad de las singularidades a través de un estudio de casos. Desde un punto de vista epistemológico, para este enfoque, la construcción del conocimiento implica la elaboración de hipótesis interpretativas con una finalidad comprensiva antes que explicativa. Esa interpretación se entiende como una construcción de sentidos por parte del investigador sobre las situaciones de estudio que implican a sujetos individuales o colectivos. Debido a ello, este enfoque otorga una centralidad a la relación intersubjetiva que se genera entre sujeto y objeto de la investigación, especialmente reconociendo la presencia del inconsciente y de las relaciones de transferencia y contratransferencia. Para referirnos a ello utilizamos el concepto de implicación (Barbier, 1977; Ardoino, 1997). Se reconoce aquí, la necesidad de poner en análisis las formas que adquiere esa implicación (a través de deseos, temores,



ansiedades, emociones, expectativas, etc.) en distintos momentos de la investigación. Esta metodología se denomina análisis de la implicación.

Es posible realizar una diferenciación al interior del enfoque clínico: entendido en sentido amplio o restringido (Souto, 2010c). Mientras este último implica el empleo del psicoanálisis de manera exclusiva; el sentido amplio toma al psicoanálisis junto con otros enfoque teóricos en un marco de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993).

Situados en este enfoque clínico en sentido amplio, adoptamos diferentes marcos teóricos para la interpretación y el análisis de los datos. La adopción de este enfoque de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) nos permitió construir el objeto evaluación de los aprendizajes en situación de formación preprofesional considerando distintos planos de significación y articulando diferentes miradas sobre el fenómeno pero sin pretensión de síntesis.

“El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros. Mucho más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica.”(Ardoino, 1990: 31).

En el proceso de definición del objeto de estudio, la lectura de diferentes teorías permitió advertir diferentes dimensiones: socio- profesionales, pedagógico- didáctica, instrumental y del sujeto de la formación. Esta perspectiva representan una variación respecto de investigaciones previas en el tema (Lipsman, 2004; Camilloniy otras, 2012; Flores, 2012; Di Matteo, 2013) desde las cuales la evaluación de los aprendizajes ha sido, generalmente, abordada por una didáctica de base constructivista y cognitivista.

Desde una dimensión socio-profesionales, nos interesamos por comprender las relaciones entre la formación pre profesional universitaria y las características del mundo del trabajo. Desde la pedagógica–didáctica, focalizamos en conocer los fundamentos pedagógicos y didácticos de la propuesta de evaluación, la concepción de la práctica y del saber profesional. La dimensión instrumental ayudó a delinear la intención de analizar tiempos, espacios, tareas, actividades, tipos de instrumentos de evaluación, demanda cognitiva requeridas desde ellos y recursos de la formación. Finalmente, desde la dimensión del sujeto de formación intentamos comprender las habilidades cognitivas implicadas en las situaciones de formación y evaluación, su vinculación emocional con el conocimiento, sus representaciones sobre la situación de formación, la evaluación y la futura práctica profesional.



3. Referencias teóricas que orientan la definición del objeto de estudio.

En este apartado nos referimos a algunas conceptualizaciones teóricas adoptadas para complejizar la mirada sobre las prácticas de evaluación en instancias de formación pre profesional en la universidad. En este sentido, nos referimos a nociones referidas a la formación en términos generales y específicamente a la formación pre profesional. También incluimos categorías sobre la profesión y el campo laboral, marcos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes y posicionamientos teóricos sobre el sujeto de la formación.

3.1 Acerca de la formación.

Una primera problematización sobre las prácticas pre profesionales nos llevó a considerar una perspectiva de la formación entendida como un trabajo sobre sí mismo que requiere de mediaciones, soportes y condiciones para su realización (Ferry, 2008).

Esta adscripción teórica permitió realizar un análisis comparativo con otras perspectivas teóricas que conciben a las prácticas de formación y evaluación de los aprendizajes desde la concepción de enseñanza (Hirst, 1977; Fenstermacher, 1989). Ésta es entendida como una actividad intencional cuya finalidad es producir aprendizajes en un otro, más allá de que éste finalmente ocurra o no. Este posicionamiento coloca al docente en un lugar central de transmisor de contenidos.

“El término enseñar o enseñanza es la etiqueta que ponemos a aquellas actividades de una persona A, que tiene la intención de producir en otra persona, B, el aprendizaje intencional de X (creencias, actitudes, destrezas)” (Hirst, 1977: 312).

Desde nuestro posicionamiento, no concebimos a la formación como algo que se recibe (como sucedería en la perspectiva de la enseñanza); en cambio sostenemos que es el sujeto quien se forma, encuentra su forma y dinámica de desarrollo personal. No podría decirse que “alguien forma a alguien”; es el mismo sujeto “quien se forma” o, dicho de otro modo, “va cambiando de forma en forma” (Mazza, 2015).

Pero el sujeto no está solo en este proceso de formación. Ésta requiere de diferentes y variadas mediaciones, que pueden ser: las lecturas, los encuentros con otros, las diferentes circunstancias. Se trata de un proceso que presupone ciertos soportes o medios tal como la enseñanza y el aprendizaje, el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje, entre otros. La formación requiere también de determinadas condiciones: tiempo y lugar para reflexionar y realizar ese trabajo sobre uno mismo.



Entre esas condiciones se ubica también la toma de distancia con la realidad, situación que posibilita desprenderse de la ella para representarla y de esta manera abordarla (Ferry, 2008).

La formación entendida como un trabajo sobre sí mismo implica, entonces, reflexionar y revisar aquello realizado, buscando otras maneras de pensar y actuar (Ferry, 2008). Así, formarse es adquirir una forma de actuar, de pensar y de perfeccionar esa forma. Este recorrido no acontece con el mero hacer, sino con el volver(se), rever(se) y reflexionar sobre aquello realizado. *"Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación"* (Ferry, 2008: 56). Esta perspectiva de la formación permite pensar el lugar de las diferentes instancias de evaluación como parte de un proceso que posibilita esa toma de distancia de las prácticas pre profesionales realizadas en los diferentes espacios laborales. En este sentido, esta conceptualización de la formación amplía la noción de evaluación más allá del instrumento y la liga con concepciones epistemológicas y éticas sobre el sujeto de la formación.

En esta misma línea, es posible pensar a la formación en una analogía con el juego en los niños, es decir, entenderla como una figuración de la realidad (Winnicott, 1986, en Ferry, 2008).

"El proceso de formación es (...) anticipar sobre situaciones reales y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados, para impregnarse de esta realidad". Ese jugar supone construir un personaje que "es a la vez sí mismo pero también es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que va a desempeñar". (Ferry, 2008:57).

De acuerdo a lo señalado, entendemos a la formación como un trabajo de reflexión sobre uno mismo que supone soportes, mediadores y condiciones para llevarse a cabo. La formación supone tomar forma, situación que implica un desarrollo personal y profesional.

3.2 Sobre la formación pre profesional.

Para abordar la problemática de la formación pre profesional, consideramos la diferenciación realizada por Barbier (1999) y Barbier y Galatanu (2004) entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión. El primero de ellos, sostienen estos autores, se centra en la transmisión de conocimientos con el fin de lograr que los estudiantes se apropien de ellos. Este mundo se vincula con la perspectiva la enseñanza como actividad intencional tal como señalamos anteriormente.

El mundo de la formación, en cambio, focaliza en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y actitudes del sujeto de formación. Esta idea permite pensar en esas situaciones en las que se expresa que alguien es capaz en tanto puede operar con cierta destreza (o capacidad) sobre



algo del orden de la realidad (Mazza, 2015). Esta mirada ayuda a situar la problemática de los saberes involucrados en la evaluación de los aprendizajes en la formación pre profesional en el orden del hacer tanto a nivel del pensamiento como de la acción.

Desde el mundo de la profesión, se colca el eje en el desarrollo de competencias⁹ que surgen en el mundo laboral. Desde aquí, entonces, la referencia es el mundo del trabajo. Esta noción complejiza aún más la construcción de nuestro objeto de estudio, ya que la finalidad última de la formación pre profesional, es la preparación para el mundo laboral, el que requiere de la puesta en acción de saberes en contextos de desempeño real.

A fin de complejizar este análisis, consideramos las relaciones, articulaciones y tensiones dadas entre esa práctica laboral real y la noción de artificiosidad (Souto, 2010a). En tanto los primeros dos mundos, describen y analizan –como modelos teóricos– situaciones de enseñanza y formación creadas artificialmente para provocar los objetivos previstos en los estudiantes; el mundo de la profesión designa el desarrollo de saberes que surgen en el mismo ejercicio laboral real.

Estas conceptualizaciones nos permiten situar, en primer lugar, a los cursos de formación pre profesional en la convivencia entre los tres mundos. En términos de supuestos que operan en la definición del objeto, concebimos además, que los cursos de formación pre profesional tomados como casos de estudio, presentarían predominantemente, la intención de la formación y en menor medida, la de la enseñanza. En segundo lugar, estas nociones teóricas posibilitan tomar conciencia que los cursos del estudio empírico, presentan rasgos de lo artificial, es decir están siempre sujetos a tiempos y espacios y a tareas, actividades y consignas creadas con una finalidad de formación que es artificial. En tercer lugar, señalamos que, en cuanto a las preguntas de investigación, estos conceptos ayudaron a definir el interés por describir los rasgos de esos dispositivos de formación y de evaluación de los aprendizajes –sabiéndolos artificiales–, en cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos, sus propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica. Asimismo, debido a las estrechas vinculaciones entre los tres mundos, nos interesamos por identificar el lugar

⁹ Existen diferentes perspectivas teóricas sobre la noción de competencias. Si bien no es objeto de este trabajo desarrollar los diferentes enfoques, señalamos brevemente que este concepto ingresa al sistema educativo desde el mundo laboral. Desde mediados de los 90, comienzan a surgir, para los distintos niveles del sistema educativo, múltiples referencias a las competencias: “formación por competencias”, “planes de estudio basado en el enfoque de competencias”, “propuestas educativas por competencias”. Esta adopción del término no se da sin dificultades, pues genera, en términos de Barnett (2001), angustias en dos sentidos: por un lado, por la migración de valores de otros medios hacia el ámbito académico y, por otro, a partir de la disminución de la libertad académica y de autonomía institucional como rasgo histórico distintivo de las universidades. El concepto ha sido puesto en debate nuevamente, a partir de los procesos de cambio curricular acaecidos en el nivel superior en la Unión Europea.



que ocupa la profesión y las características del mundo del trabajo en la definición conceptual y operativa de las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados, en el marco de las instancias de formación a estudiar.

Situada la formación pre profesional en el entramado de los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión, avanzaremos en precisar modos de concebir la formación pre profesional.

En términos generales, situamos nuestro objeto de estudio en el nivel de educación superior universitaria, en el que la formación hacia la profesión es una de sus principales funciones.

Desde un punto de vista analítico, podemos diferenciar entre momentos de formación inicial o pre profesional y momentos de formación continua. Mientras la primera refiere a la brindada desde las instituciones de formación de nivel superior (universidades, institutos de formación profesional, docente, técnico, entre otros); la segunda es aquella que sucede en el marco del mismo ejercicio profesional. La formación intenta lograr la profesionalidad en tanto articulación singular de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo (Souto, 2010b), o sea *“en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real”* (Barbier, 1999: 82).

Realizadas estas aclaraciones, definimos a las prácticas pre profesionales como aquellas que tienen por objeto desarrollar actitudes, conocimientos y competencias que se requieren para ejercer un empleo o de un oficio (IESALC - UNESCO, 2006) y designa tipos de formación organizada que permiten desarrollar esas competencias o calificaciones necesarias para el ejercicio de esa actividad (AFPA, 1992). Según señala el Glosario Regional de América Latina, la formación profesional es el

“proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía” (IESALC-UNESCO, 2006).

Asimismo, tomamos los aportes de Souto (2010b) quien define a la formación pre profesional como el espacio formativo en el que se relacionan los mundos de la formación y del trabajo de un modo cercano y en donde se desarrolla la profesionalización inicial de los sujetos. Se trata de un espacio que contribuye a la construcción de la identidad profesional que seguirá su construcción en el campo laboral.

En lo que respecta a la definición de nuestro objeto de estudio, las nociones desarrolladas permitieron advertir que ciertos aspectos de la profesión y del mundo laboral estarían presentes, con



distintos enfoques y grados, en las prácticas, estrategias y dispositivos de formación que ponen al estudiante en vinculación con el objeto de estudio, trabajo e intervención.

3.3 La profesión y el campo laboral.

Tal como hemos señalado, las prácticas pre profesionales se encuentran en un entramado entre los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión (Barbier, 1999; Barbier y Galatanu, 2004) y presentan un alto grado de artificiosidad (Souto, 2010a). Sin embargo, la profesión, a la que se orientan estas prácticas de formación, ocupa un lugar relevante tanto en el diseño de los dispositivos de formación como en las representaciones de los estudiantes. De allí la importancia de definirla.

En términos generales, entendemos a la profesión como un:

“fenómeno socio-cultural que se construye y se sitúa en un contexto socio-histórico y está sometida a transformaciones provenientes de la vida social, política, cultural y económica, del desarrollo del conocimiento y las tecnologías” (Souto, 2010b:4).

El estudio de la profesión implica tener en cuenta cómo afecta a su desarrollo el crecimiento y transformación del conocimiento en el marco de la expansión de las relaciones económicas, sociales y políticas en un sistema de producción capitalista. Señalan Gómez Campo y TentiFanfani (1993) que aquello constituye un fuerte estímulo para la especialización (a diferencia del conocimiento generalista), aumenta la probabilidad de obsolescencia del profesional instalando la necesidad de actualización permanente; también puede dificultar el trabajo cooperativo entre distintos especialistas que tienen intereses, actitudes y lenguajes diferentes.

Tomando el campo de campo de Bourdieu (1990), entendemos a las profesiones como espacios estructurados de posiciones ocupadas por miembros que pugnan por posiciones de poder. Específicamente, las concebimos como un caso particular de desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en una sociedad (Bourdieu, 1973). Los profesionales producen servicios: bienes simbólicos al interior de espacios objetivos relativamente autónomos respecto del conjunto de la sociedad (Gómez Campo, y TentiFanfani, 1993).

Según lo señalado, las profesiones constituyen campos cuya definición es independiente de las características y funciones de quienes los ocupan. Sus rasgos centrales son: las jerarquías (posiciones dominantes y dominadas), los límites (quienes pertenecen al campo y quienes no) y la autonomía (o la capacidad de interpretar las producciones externas conforme a sus propios principios). Esto permite pensar en la complejidad creciente del rol del profesional en la medida en



que se inscribe dentro de espacios sociales que demandan interactuar con colegas de otras áreas disciplinares, otros especialistas, administradores y con clientes colectivos cuyos problemas no aparecen delimitados en forma clara e inmediata (Gomez Campo y TentiFanfani, 1993).

La profesión entendida como campo (Bourdieu, 1990) y, como tal, constituida por luchas de poder, posibilita pensar, por ejemplo, en prácticas profesionales que son dominantes, unas emergentes y otras alternativas. En este sentido, coincidimos con Follari (2010) en señalar que no existe una sino prácticas profesionales diferenciadas y la formación para algunas prácticas en detrimento de otras es una opción valorativa, es decir no es neutral.

Estas nociones teóricas permitieron orientar la definición de los siguientes objetivos de investigación: “Caracterizar las concepciones sobre la práctica profesional y su posible vinculación con las situaciones de formación para la profesión que subyacen en cada curso”; e “Identificar el lugar que ocupa la profesión y las características del mundo del trabajo en la definición conceptual y operativa de las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados, en el marco de las instancias de formación a estudiar”.

Si, la formación implica un trabajo sobre las representaciones de la realidad (y no la realidad en sí), y una construcción de un personaje moldeado (con ciertas formas) según ciertas exigencias sociales, será preciso indagar sobre las nociones de los estudiantes (y también de los docentes) sobre la profesión y la práctica profesional futura. Esta indagación cobra mayor valor al considerar que esas representaciones actúan como mediadores en la transición entre la enseñanza, la formación y la profesión.

3.4 Sobre la evaluación de los aprendizajes.

El estudio de la evaluación de los aprendizajes implica situarla en la complejidad conceptual y práctica en la que se encuentra inmersa; es decir considerarla como “*objeto de estudio y campo de práctica*” (Cols, 2009).

La evaluación es una práctica situada en un contexto social, en un marco institucional y en el pensamiento del docente. El análisis de las prácticas de evaluación requiere también del estudio de las concepciones epistemológicas sobre la formación y el conocimiento tanto del profesor como de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes como procesos educativo se vincula con las preguntas sobre qué enseñar y evaluar, cómo hacerlo y con qué finalidades. Las distintas formas de



concebirlos remiten a maneras particulares de entender al sujeto, al conocimiento, a las relaciones que entre ellos se establecen en una sociedad.

Para referirse a otras problemáticas que involucran al tema de la evaluación, Cols (2009) expresa que la evaluación se presenta como un tema controversial y evitado. Ella comenta que se encuentra tensionada por lógicas antagónicas: “evaluación de procesos - evaluación de productos”, “evaluación con fines de certificación de aprendizajes - evaluación para mejorar los aprendizajes”, “evaluación objetiva - evaluación subjetiva”, entre otras. Para Perrenoud (2008) la evaluación se encuentra situada entre una lógica tradicional y otra emergente: “fabricar jerarquías de excelencia” (selección y jerarquización de estudiantes) o “regular los aprendizajes”. Pero, más allá de estas tensiones, señala este mismo autor que la cuestión es aún más compleja.

“Evidentemente resulta simplificador describir la evaluación como oscilante sólo entre dos lógicas. En realidad, hay en ella muchas otras, incluso más pragmáticas. Antes de regular los aprendizajes, la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación. Una mirada sociológica intenta constantemente considerar a la vez las lógicas del sistema – que se refieren al tratamiento de las diferencias y las desigualdades - y las lógicas de los actores, que remiten a las apuestas más cotidianas de la coexistencia, de control, de poder.” (Perrenoud, 2008:10)

Situar a la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación superior añade a su estudio, otras complejidades. Por un lado, su carácter crítico, debido a la responsabilidad por la acreditación de competencias profesionales. Por otra, su atravesamiento por la aceleración del avance científico – tecnológico y el crecimiento y finalmente, la diversificación de la población estudiantil.

Desde una mirada técnica, señalamos que la evaluación constituye un juicio que se efectúa sobre un conjunto de informaciones que el profesor recoge acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes en vista a la toma de decisiones (Camilloni, 2010). Estas informaciones constituyen los datos de referencia de toda evaluación y condicionan la calidad de los juicios evaluativos. Esto conduce al problema de la definición de los instrumentos de evaluación.

Un abordaje conceptual de la evaluación desde enfoques actuales implica enfatizar que la recolección de datos no es una mera descripción ya que esa información es puesta en relación con algún/os marco/s de referencia (Gimeno Sacristán, 1997).

Las nociones sobre evaluación de los aprendizajes desarrolladas permiten pensar a la evaluación en el marco propositivo mayor de formación en la universidad, destacar el lugar que tiene en tanto certifica competencias para el ejercicio profesional y tomar conciencia de los lugares



que la profesión y la práctica profesional pueden ocupar en la definición de prácticas, instrumentos y criterios de evaluación.

3.5 Sobre el sujeto de la formación.

La concepción de la formación como trabajo sobre uno mismo (Ferry, 2008) supone una concepción singular de sujeto. Formarse implica volver sobre las motivaciones, los miedos, los angustias, los temores y también sobre los aprendizajes técnicos logrados; se trata de una construcción subjetiva mediada siempre por el encuentro y el diálogo con un otro (Filloux, 2012).

Llevada al campo de la formación pre profesional en nuestra investigación, nos interesamos por estudiar la vinculación que el sujeto establece con el proceso formativo general y con las diferentes instancias de evaluación de los aprendizajes. Los cursos del estudio empírico se ubican en los últimos tramos de las carreras de grado y sitúan al estudiante, de diferentes maneras, con la profesión. Estas situaciones requieren, la movilización y puesta en práctica de saberes y habilidades construidas a lo largo de la carrera en un proceso que implica, además, representaciones, deseos y expectativas sobre su futuro rol y campo profesional.

Esta complejidad nos llevó a considerar, en la instancia inicial de definición del objeto, la necesidad de abordar al sujeto de la formación desde dimensiones tanto cognitiva (Doyle, 1986) como psíquica- emocional (Bion, 1980).

Desde una perspectiva cognitiva, entendemos que el sujeto construye conocimiento a partir de la interacción con el objeto de saber. Esa interacción habla de una vinculación entre sujeto y objeto que no es lineal ni causal, por el contrario, implica una serie de mediaciones. Algunas de ellas remiten a la actividad mental del sujeto; otras a la mediación producto del pensamiento del profesor. Para caracterizar esta perspectiva tomamos los aportes de Doyle (1986). Este autor postula que el trabajo académico de los estudiantes se define a partir de tareas académicas, que dirigen el pensamiento y la acción y regulan las estrategias de selección y procesamiento de la información. De acuerdo con este planteo, los alumnos aprenderán aquello que la tarea los lleve a realizar, es decir las demandas de aprendizaje que ella implique. La demanda de aprendizaje es definida como un tipo de situación del medio ambiente escolar donde los alumnos deben interpretar ciertos indicadores del aula para resolver las tareas académicas exitosamente.



El abordaje del sujeto de la formación implica considerar, también, los aspectos subjetivos. Desde esta dimensión es posible advertir la presencia de deseos, temores, ansiedades y frustraciones así como también proyecciones e identificaciones con el sujeto formador.

El análisis de la vida psíquica de la clase puede complejizarse al considerar la relación emocional que el sujeto establece con el conocimiento a partir de una situación de frustración inicial y su tolerancia o intolerancia a conocer el objeto total. Los modos de transitarla permitirán establecer con el objeto de conocimientos diferentes vinculaciones. Al respecto señala Bion (1980) que conocer supone un vínculo emocional con el objeto de conocimiento. Esta situación se encuentra siempre signada como una experiencia dolorosa debido al esfuerzo de postergación que implica tolerar esa misma postergación y aceptar que el conocimiento verdadero y total del objeto de saber no existe. Frente a aquella frustración, entonces, puede haber dos vías: tolerarla o evitarla. La primera vía, es la que da lugar a modificaciones que producen el pensamiento y el conocimiento. La segunda, de evitación de la frustración, implica la evasión y la eliminación de elementos que no pueden ser procesados. Esa imposibilidad de tolerar la frustración puede llevar a fantasear que se sabe o rechazar y negar el conocimiento y evitarlo.

El aprender de la experiencia emocional (Bion, 1980) supone lograr una abstracción de esa misma experiencia, una representación de la emoción que implica transformar y elaborar esas emociones en objetos “digeribles” para el psiquismo. En otros términos, aprender de la experiencia emocional requiere poder hacer pensable la emoción.

Estas nociones permitieron definir la siguiente pregunta de investigación: “¿Cómo se caracteriza la relación que el sujeto establece con la situación de formación en general y con la instancia de evaluación en particular, a partir de aspectos tales como: las habilidades cognitivas implicadas en el desempeño en la situación, la vinculación emocional establecida, las representaciones sobre la formación, la evaluación y la profesión como práctica futura del estudiante de evaluación? Se trata de un interrogante que permite pensar al sujeto desde un mirada que incluye tanto lo cognitivo como lo emocional.

4. Algunas conclusiones

En esta ponencia hemos descripto y puesto en análisis el proceso de construcción y redefinición del objeto de estudio una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral acerca de la



evaluación de los aprendizajes en instancias de formación pre profesional, sus vinculaciones con la profesión y el proceso formativo del sujeto.

La definición inicial del objeto de estudio estuvo dada a partir de la construcción de preguntas que surgieron durante el proceso de análisis y elaboración de conclusiones realizadas en una tesis de maestría en didáctica sobre la evaluación de los aprendizajes mediante casos y problemas auténticos y su vinculación con las modalidades de estudio de los alumnos. Debido a la relevancia que adquirió en ese trabajo la teoría de Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990), decidimos analizar sus presupuestos teóricos. En ese análisis encontramos una orientación hacia un tipo de evaluación en base a tareas complejas orientadas tanto a los procesos como a los productos de la evaluación y un modo de pensar al sujeto desde lo cognitivo y racional y también desde lo actitudinal, dejando ver de esta manera un sujeto que siente además de pensar. Este análisis favoreció la toma de conciencia sobre la necesidad de adoptar un posicionamiento epistemológico en el marco teórico en construcción y explicitar los planteos epistemológicos de la investigación.

La lectura de teorías e investigaciones sobre la temática de estudio permitió a ampliar la mirada sobre el objeto y con ello, orientar la redefinición de las preguntas de investigación. En el inicio, partimos de preguntas que focalizaban en aspectos técnico –instrumentales de la tarea de evaluación, en su vinculación con la formación para la profesión en la universidad y en una mirada basada en los aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el transcurso de la lectura de teorías y trabajos de investigación, nos situamos en una perspectiva de la formación entendida como trabajo sobre uno mismo (Ferry, 2008); comprendimos a la formación pre profesional en el entramado de los mundos de la enseñanza, la formación y la profesión (Barbier, 1999; Barbier y Galatanu, 2004) y desde la noción de artificiosidad (Souto, 2010a).

Desde la sociología de las profesionales, entendimos a la profesión como fenómeno sociocultural situado históricamente y sometido a cambios de la vida política, económica, social y cultural (Souto, 2010b) y como espacios estructurados de posiciones ocupadas por miembros que pugnan por posiciones de poder (Bourdieu, 1990).

Tomamos aportes de la sociología de la educación (Perrenoud 2008) y de la didáctica (Camilloni, 2012; Cols, 2009) para comprenderla en un marco social, institucional y profesional docente; hemos situado las lógicas antagónicas que forman parte de las decisiones políticas, éticas y pedagógicas implicadas en la evaluación; señalando, además, su carácter crítico en la universidad como parte del proceso de certificación de competencias para el ejercicio profesional.



Finalmente, tomamos aportes de teorías psicológicas de corte cognitivo (Doyle, 1986) y psicoanalítico (Bion, 1980), para pensar al sujeto de la formación. Desde esas líneas, partimos del supuesto según el cual la formación pre profesional moviliza tanto aprendizajes técnicos como deseos, temores y ansiedades expectativas sobre la formación, la evaluación y la profesión.

Luego de haber realizado este recorrido, nuestro interés sobre el objeto de estudio quedó re definido considerando las dimensiones señaladas a continuación. Desde una dimensión socio-profesional, analizaremos la relación entre la propuesta y dispositivos de formación pre profesional universitaria, las características del campo profesional y los requerimientos de desempeño para el desarrollo de la profesión. La dimensión pedagógica - didáctica nos orientará en la comprensión de los fundamentos de la propuesta y dispositivos de formación y de evaluación de los aprendizajes empleados, junto con las concepciones acerca de la práctica y del saber profesional en cada caso. La dimensión instrumental permitirá analizar los tiempos, espacios, tareas, actividad, tipos de instrumentos de evaluación, demanda cognitiva, recursos de la formación. Finalmente, desde la dimensión sobre el sujeto de la formación, nos acercaremos a comprender los procesos cognitivos demandados por las tareas de la formación, los modos de vinculación emocional con el conocimiento y las representaciones de los estudiantes sobre la situación de formación, sobre la evaluación y la práctica profesional futura.

Hemos relatado sobre el lugar que tomó la teoría en la construcción del objeto de estudio, adoptando en el caso de la investigación un enfoque de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993), el que permitió advertir diferentes dimensiones sobre ese objeto y, de esta manera, complejizar la mirada de la evaluación de los aprendizajes. Esta redefinición posibilitó resituarla en sus aspectos instrumentales junto con otros de orden socio profesional, pedagógico – didáctico y del sujeto de la formación. Se trata de una posición que representa una variación respecto de investigaciones previas en el tema, las que, generalmente, estudian a la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva didáctica de base constructivista y cognitivista.

Señalamos, finalmente que concebimos a este trabajo reflexivo sobre el trabajo de investigación como parte del proceso de formación dada en una transición entre los estudios de doctorado y la construcción del oficio de investigador.



Referencias bibliográficas

- AFPA (1992). *Formation professionnelle. Vocabulaire des formateurs*. Paris, AFPA.
- Andreozzi, M., (2006). *Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional: Una aproximación clínica a los procesos de acompañamiento de los estudiantes*. Tesis de Maestría. F.F.y L., Universidad de Buenos Aires.
- Ardoino, J. (1993). *L'approche pluriréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives*. En *Pratiques de Formation-analyses* n° 25-26, Avril.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, el 4 de noviembre de 1997.
- Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2004) *Les savoirs d'action: una mise en mot des compétences?* Paris. Harmattan. Cap. 2: *Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels*. Traducción Sibila Núñez.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. F.F. y L., UBA – Novedades Educativas
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris. Gauthiers Villars.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P (1973). "Les marchés des biens symboliques", en *Années Sociologiques*, pp. 49-126, Paris.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Camilloni, A. (2012). "La formación de profesionales en la universidad" *Revista Gestión Universitaria*, Vol. 02 Nro. 02. Buenos Aires, 15-03-2010. Disponible en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm.
- Camilloni, A. y Cols, E. (2010). *La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios*. (pp. 127-143). En WAINERMAN, C. y DI VIRGINIA, M. (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Amantea, A. y Di Matteo, M. F., (2012). *Informe final de evaluación Proyecto Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las*



- modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Programación científica UBACyT 2008-2010. Universidad de Buenos Aires.
- Cols, E. (2009). Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación* Pp. 11-14, Año 3, N°3
- Di Matteo, M. F. (2013). El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos. Tesis de Maestría en Didáctica. FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Doyle, W. (1986). Trabajo Académico. Traducción de la cátedra de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires del artículo aparecido en T. M. Tomilson & H. J. Walberg, *Academicwork and educationalexcellence: Raisingstudentproductivity*. Berkeley, McCutchan.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I* (pp149-177). Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (2008). “Acerca del concepto de formación” en *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Filloux, J. C. (2012). Intersubjetividad y formación. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. F.F. y L., UBA – Novedades Educativas.
- Flores, F. (2012). Dificultades en la resolución de consignas de exámenes escritos en estudiantes universitarios. III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Follari, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 529-546, maio/ago.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Gómez Campo, V. M y TentiFanfani, E. (1993). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hirst, P. (1977). “¿Qué es enseñar?” En Peters, R.S. *Filosofía de la educación*. México, Fondo de cultura económica.
- IESALC-Unesco (2006). *Glosario Regional de América Latina*, IESALC-Unesco.
- Kolb., D. A. (2001). *Experiential learning theory bibliography 1971-2001* Boston: Ma McBer and Co.



- Lipsman, M., (2004). “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.” En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22.
- Marton, F. &Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process.*British Journal of Educational Psychology* (pp 4-11) 46.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*.Buenos Aires: Noveduc.
- Mazza, D. (2015). “El pensamiento clínico como objeto de conocimiento de la clínica” Conferencia dictada para la 4ta Cátedra, Carrera de Medicina, Universidad de Buenos Aires. 25 de junio de 2015
- Mazza, D. (en prensa). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Souto, M. (2010a). El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Buenos Aires: OPFyL.
- Souto, M. (2010c). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, V. XVII (29), Pp. 57-74.
- Souto, M., (2010b). Informe final y resultado de proyecto de investigación “La formación para el trabajo en carreras universitarias y el análisis de los dispositivos de formación pre-profesional” Programación científica UBACyT 2008-2010.
- Wiggins, G. (1990). "The case for authentic assessment." *PracticalAssessment, Research&Evaluation*, 2 (2).