

ISSN 2525-0132



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística
Secretaría Académica

Revista de Asesoría Pedagógica



NÚMERO 9 - 2016

Revista de Asesoría Pedagógica

>>Staff Evaluador<<

Secretaría Académica:

CP Patricia Giustiniani

Asesora Pedagógica:

CP Esp. Marcela Cavallo

Arte:

Lic. Gabriel Bibiloni

Lic. Aylín Albornoz

Rosario, Diciembre 2016

Estimados Docentes:

En esta edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, se presenta en “Artículos de divulgación” la producción de la Profesora María Teresa Kóbila referida a la autoevaluación de la docencia universitaria y su relevancia en retroalimentación de los aprendizajes.

En “Investigación educativa en nuestra facultad” se da a conocer el trabajo de las Lic. María Laura Cardini y Lorena Salazar acerca del impacto de la evaluación como guía para el aprendizaje.

Saludos cordiales,

Marcela Cavallo
Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani
Secretaria Académica

INDICE		Página
<p>ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN</p> <p style="text-align: center;"><i>“Autoevaluación de la docencia universitaria. Feedback para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje”</i></p> <p>Mg. María Teresa Kobila.</p>	2	
<p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD</p> <p style="text-align: center;"><i>“La instancia evaluativa y su relación con los aprendizajes: una investigación exploratoria en el ciclo introductorio en ciencias económicas”</i></p> <p>Lic. María Laura Cardini Lic. Lorena Salazar</p>	16	
<p>RECOMENDACIONES</p> <p style="text-align: center;">Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada</p>	27	

Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores

“Autoevaluación de la docencia universitaria. Feedback para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje”

Por María Teresa Kóbila

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende mostrar los resultados de un trabajo de investigación cualitativo, que se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario, en dos comisiones de la cátedra Introducción a la Administración, asignatura correspondiente al ciclo básico común de las carreras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público. El propósito fue indagar acerca de la percepción y valoración de los estudiantes sobre el modo de evaluar de su docente en la cátedra mencionada. Los hallazgos muestran que los estudiantes valoran el esfuerzo docente y la evaluación está asociada con la práctica educativa, si bien lo relevante son las instancias de evaluación escrita. Este trabajo sirvió a la docente para autoevaluar su práctica y mejorar el desempeño áulico.

LA EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE

En la actualidad, la práctica evaluativa en el ejercicio de la profesión docente, se estima obligatoria. Asimismo, es incuestionable la evaluación continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, resulta controvertido el modo en que los profesores emplean las técnicas e instrumentos evaluativos.

A nivel universitario la evaluación que realizan los docentes acerca de los conocimientos y/o aprendizajes que logran los estudiantes es tenida en cuenta, sin embargo suele descuidarse o explorarse insuficientemente *“la evaluación que realizan los estudiantes de sus docentes”*.

Por otro lado, es muy común pensar en estrategias de enseñanzas para que los alumnos logren mayor aprehensión, sin cuestionar la percepción de los estudiantes ni reflexionar sobre ello, desestimándose una valiosa herramienta que retroalimenta a las estrategias metodológicas perfiladas. Considero que la opinión de los estudiantes es un valioso feedback en la planificación docente.

De allí deriva el título dado a este artículo: *“Autoevaluación de la docencia universitaria. Feedback para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje”* orientado desde la

evaluación que hacen los estudiantes de sus docentes, que en ocasiones resulta “desestimado” por sus profesores porque, por un lado, suele desconocerse los genuinos beneficios de esa impresión, y por otro, suele resultar incómodo o no deseado asumir opiniones negativas de la mayoría de la población estudiantil. Creo que la enseñanza universitaria demanda una práctica transformadora, con la opinión de los estudiantes y la reflexión profunda de sus docentes.

En el fondo, tener en cuenta la evaluación de los estudiantes equivale a llevar a cabo una práctica reflexiva como comenta Schön (1992) y consciente como desarrolla Freire (2010). Estos vocablos, “*concientización y reflexividad*”, calaron hondo en mi percepción desde que me inicié en la práctica docente, comencé a situarlos y aplicarlos en el ejercicio de mi profesión. Debo reconocer que en ese proceso cognitivo no sólo intervino mi desarrollo y formación profesional, sino también fue relevante el aporte de mis críticos, en particular la devolución de los estudiantes, quiénes enriquecen mi práctica y permanentemente retroalimentan mi vocación docente.

LAS IDEAS EN LA PRÁCTICA

Las primeras ideas acotaron el tema de investigación porque quería conocer ¿cómo me evalúan los estudiantes? Especifiqué la pregunta: ***¿cuáles son la percepción y valoración del estudiante del modo de evaluar de su docente?***

En correspondencia a esta inquietud y partiendo de los siguientes supuestos:

- Los estudiantes evalúan a sus docentes no sólo en función a lo que sus docentes enseñan, sino que entran en juego otros criterios más subjetivos que tienen que ver con los criterios de evaluación y sus intereses y necesidades de corto plazo.
- Los estudiantes y sus docentes van construyendo un modo de relacionarse que es parte de las prácticas pedagógicas y que puede facilitar u obturar la comprensión por parte de los estudiantes.
- Considerando estas premisas, se podría inferir el impacto que produce en los docentes, pues algunos aspectos pueden servir para mejorar la comprensión del estudiante o facilitar la enseñanza y/o evaluación que realiza el docente.

Establecí los siguientes objetivos de investigación: a) conocer qué interpretación y alcances tiene la evaluación para los estudiantes universitarios; b) describir qué factores pueden facilitar u obturar la comprensión de los mismos y c) comentar si los mismos pueden mejorar la práctica docente y reflexionar sobre dichos aspectos para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creo que una indagación sobre este tema es significativa para cualquier docente, tanto por

aspectos vinculados al desarrollo teórico como por aquellos referentes al estudio empírico. En relación al campo empírico, se exponen los resultados de una exploración delimitada a dos comisiones de la cátedra Introducción a la Administración, asignatura correspondiente al ciclo básico común, de las carreras Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Contador Público dictada en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario. Las comisiones (una de San Nicolás y la otra de Rosario) se seleccionaron en función del desempeño docente de la autora de este trabajo. El mismo fue empleado como feedback para mejorar la práctica profesional docente. El trabajo de campo se efectuó durante los meses de mayo y junio del año 2016.

Cabe aclarar que las muestras relevadas constituyen una representación de la realidad, no el universo, por ende los esquemas descriptivos y explicativos permiten una mejor comprensión de la misma pero no es factible extrapolar o hacer generalizaciones a otros grupos, ni mucho menos extensivo a toda la población de alumnos cursantes de la citada asignatura. El desarrollo de generalizaciones empíricas tiene límites espaciales y temporales no obstante, su aporte es valioso para la producción de conocimiento y como propuesta para abrir nuevas investigaciones.

Se procura un enfoque integrador tanto a nivel teórico como empírico acotado a la pregunta que quizás muchos docentes se plantean, pero no se aventuran a revisar a fondo. Por ende, los aportes cognitivos de este trabajo servirán no sólo para ampliar los conocimientos, sino que procura animar a otros docentes a hacer un trabajo investigativo sobre sus propias prácticas para aportar elementos de juicio que contribuyan a mejorar el ejercicio y la formación docente.

Por último, a nivel personal, toda la información recopilada, procesada y analizada fue utilizada como retroalimentación para mejorar mi propia forma de enseñar, de allí también la elección del título del trabajo.

EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Con referencia al desarrollo teórico, en los últimos años, la evaluación docente ha sido objeto de debates y aportes que, al margen de su variada calidad, se han realizado de una manera no estructurada, dónde la mayoría de los trabajos se orientan con diferentes enfoques y desde diversas disciplinas específicas.

Destacar la relevancia de la evaluación en el contexto de enseñanza y aprendizaje, implica entender que es clave en la práctica docente. Contribuye a mejorar las propias estrategias de enseñanza y por ende tiene implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación es una acción comprensiva e inseparable de estos

procesos. Las prácticas educativas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, por ello parto de la premisa de que *“la autoevaluación docente sirve de feedback para optimizar la enseñanza y el aprendizaje”*.

En la situación de enseñanza y aprendizaje universitario, convenimos que el profesor y los alumnos aportan un conjunto de conocimientos, destrezas, valores, experiencias, expectativas y/o intereses, etc., que construyen significados comunes y que ese proceso está atravesado por la cuestión *“evaluativa”* a la cual se le atribuyen diversos significados.

Para muchos autores, el concepto de *“evaluación”* aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización producido en Estados Unidos, de allí deviene al campo de la educación. Los grandes pedagogos lo incorporan con miras puestas en el resultado del aprendizaje, es decir, haciendo referencia a la *“acreditación”*.

A lo largo de la historia y especialmente en los siglos XX y XXI el vocablo *“evaluación”* ha sufrido profundas transformaciones conceptuales. Es un término *“polisémico”*, en el sentido que genera múltiples significados (Palou de Maté, en Camilloni y otros, 1998).

En la perspectiva positivista es habitual confundir *“evaluación”* con *“acreditación”*¹ y la visión tecnocrática lo concibe como un problema

¹ Entendido como certificación de conocimientos.

de calificación². En la vida cotidiana, *evaluar*³ es una acción que se realiza frecuentemente, tomando como base el sentido común, aunque emitir un *“juicio de valor”* es siempre un fenómeno complejo y conflictivo.

En el contexto educativo, la cuestión *“evaluativa”* está implícita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es ineludible en el ejercicio del rol y práctica docente, por ende considero relevante partir de las siguientes ideas:

“Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, en el fin de tomar una decisión” (De Ketele, 1984:17).

“La evaluación es un complejo proceso que no se reduce a acreditación, a medición de productos, sino que incluye estas actividades, pero tiende fundamentalmente a la comprensión del proceso de construcción de los aprendizajes. Debe ser un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral” (Sanjurjo y Vera, 2006:135).

“La evaluación es un problema conflictivo porque, lejos de ser un tema meramente técnico, tiene que ver con problemáticas ideológicas, sociales,

² Afín únicamente a la posibilidad de construir instrumentos confiables para medir determinados productos de aprendizaje.

³ En términos genéricos *“valorar”* es la acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo.

políticas, psicológicas y pedagógicas”

(Ibíd., 2006:129).

Sostiene Coll (1994:124) que *“La evaluación está al servicio del proyecto educativo, es parte integrante de él y comparte sus principios fundamentales”*, no obstante pensar en qué evaluar, cuándo, dónde, cómo, por qué o para qué dan respuesta diferentes según el objetivo que se pretenda. Indiscutiblemente, *“medir, califica y evaluar no es lo mismo”* (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999), pero es inexcusable la revisión bibliográfica y la evolución que ha tenido el concepto a lo largo de la historia para entender el presente y poder seguir construyendo hacia el futuro.

La evaluación de los aprendizajes es inherente al proceso de enseñar y aprender y está orientada a una situación de interacción que puede tener diversas finalidades: acreditar y/o brindar datos para poder desarrollar diferentes estrategias de enseñanza y permitir el replanteo de las mismas (Palou de Maté, en Camilloni y otros, 1998). En esta línea de pensamiento, poniendo el acento en la evaluación que hacen los estudiantes de sus docentes y con el objetivo de reflexionar sobre la práctica docente en general y los modos de diseñar y/o modificar las estrategias de enseñanza en particular, se sustenta esta investigación.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La investigación reportada corresponde a un “Estudio de Casos” (Yin, 1995) de tipo cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). La relevancia social y cognitiva del tema “estrategias y prácticas de enseñanza y evaluación universitaria”, coadyuvaron al diseño de técnicas y métodos de estudio rigurosos. El estudio es de tipo exploratorio, descriptivo y comprensivo. Las herramientas empleadas en la recolección de información fueron:

- Encuestas: realizadas a los estudiantes sobre métodos de enseñanza y evaluación utilizados, y la percepción que los mismos tienen del profesor que dicta las clases, todas las variables registradas son cualitativas. Se utilizaron las escalas de medición nominal y ordinal, donde la primera consiste en agrupar las respuestas en categorías, mientras que la segunda establece además un criterio de orden entre las categorías (Ejemplo Escala Nominal: Variable técnicas utilizadas en el desarrollo de la clase (Expositivas / Participativas / Interrogativas); Ejemplo Escala Ordinal: Variable capacidad de incentivar a los alumnos (Muy Bueno / Bueno / Regular / Malo). En anexo se incluye el modelo de encuesta realizada a los estudiantes.
- Entrevistas: se realizaron preguntas abiertas sobre las siguientes

categorías conceptuales: enseñanza, evaluación y aprendizaje, con la pretensión de indagar profundamente acerca de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la imagen y profesionalidad de su docente. Las entrevistas se hicieron a posteriori del relevamiento de información a través de las encuestas, para profundizar en aquellas respuestas que merecían mayor detalle y/o ahondar en aspectos emergentes que fueron de interés para el investigador.

- Observación participante del docente: con el propósito de realizar una mejor interpretación de la información recopilada.

El análisis descriptivo se mostró con tablas resúmenes de datos. Se pensó en plantear tablas de contingencia de doble entrada donde una de las variables que participara de la misma fuera el interés del profesor en enseñar, la conformidad de los alumnos con la evaluación aplicada o la descripción del profesor, pero se desistió de la idea debido a que en estas tres variables todas las respuestas se concentran en una sola categoría (Si se interesa, Si están conformes, Buen docente respectivamente), y como consecuencia de esto la distribución condicional de cualquier otra variable que interviniera en el cruce sería igual a su distribución marginal, careciendo de sentido el planteo.

En el análisis inferencial se examinó la independencia entre la claridad para expresarse en forma verbal y escrita del profesor mediante la prueba chi-cuadrado de Pearson. Dicha prueba no paramétrica mide la discrepancia entre la distribución observada y la distribución teórica para una variable aleatoria, indicando en qué medida las diferencias existentes entre ambas, de haberlas, se deben al azar en el contraste de hipótesis. Como nada se conoce acerca de las distribuciones teóricas de las variables registradas en esta encuesta, lo más razonable es suponer que siguen una distribución uniforme, es decir para cada variable todas sus categorías de respuesta tienen la misma probabilidad de ser elegida por parte de los alumnos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Informe en base a encuestas

Del total de 67 encuestas, 10 alumnos no aclararon su sexo. Al considerar todas las comisiones en conjunto hay aproximadamente un 10% más de varones que de mujeres. El 44% de respuestas se obtuvieron de la población femenina y un 56% de la población masculina.

- *Categorías de respuestas según el género de los estudiantes.*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	25	43,86
Masculino	32	56,14
(en blanco)	10	
Total general	67	100,00

Pregunta 1: La totalidad de los alumnos cree que el profesor se interesa por el aprendizaje de los estudiantes, dado que este se preocupa por desarrollar los contenidos de los temas, tratando de obtener participación por parte de los alumnos, busca ejemplos para una mejor comprensión, se encarga de disipar las dudas las veces que sean necesarias y brinda varias oportunidades para aprobar la materia.

- *Si el profesor se interesa por el aprendizaje de los estudiantes*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
	15	22,39
Buena	42	62,69
Regular	9	13,43
Mala	1	1,49
Total general	67	100,00

Pregunta 2: en relación a la capacidad por parte de los profesores para incentivar a sus alumnos a preguntar y participar en clases 15 alumnos (22,4 %) opinaron que es muy buena, 42 (62,7%) que es buena, 9 (13,4 %) que es regular y sólo 1 (1,5 %) alumno opinó que es mala.

- *En cuanto a la capacidad del profesor para incentivar a sus estudiantes a preguntar y participar en clase*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	50	74,63
No	1	1,49
A veces	16	23,88
Total general	67	100,00

Pregunta 3: Con respecto a la claridad en la exposición por parte del docente 50 (74,6 %) alumnos opinaron que siempre es claro, 16 (23,9 %) alumnos que a veces es claro y 1 (1,5 %) que nunca lo es.

- *En cuanto a la claridad de exposición del profesor*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	63	94,03
No	4	5,97
Total general	67	100,00

Pregunta 4: La gran mayoría de los alumnos de los alumnos, 63 de entre los 67 encuestados en total (94,9 %) piensan que el docente es coherente entre la propuesta del programa, la bibliografía y la forma en que desarrolla las clases basándose en que el docente da los temas en el mismo orden en que figuran en el programa explayándose con comodidad, mientras que 4 (6,0 %) alumnos opinaron que este no es coherente argumentando que el profesor altera el

orden del material (notar que el alumno que expone esto es de San Nicolás y por lo que pude entender allí la materia es desarrollada por varios profesores en conjunto) y que además del material de estudio de la asignatura encarga un cuadernillo propio.

- *Técnicas utilizadas por el profesor para el desarrollo de las clases*

Categoría de respuesta	Frecuencia
Expositivas	43
Participativas	26
Interrogativas	17

Pregunta 5: cuando se preguntó a los alumnos por las técnicas utilizadas por el profesor para el desarrollo de las clases, pudiendo los mismos elegir más de una opción si así lo consideraban conveniente, 43 alumnos opinaron que utiliza técnicas expositivas, 26 técnicas participativas y 17 técnicas interrogativas.

Pregunta 6: en relación a la pregunta abierta **¿cómo preferiría que el docente desarrollara la clase?** Varios alumnos coincidieron en opinar que les agradaba como se desarrollan las clases actualmente y que les gustaría por tanto que continúen de igual modo. Algunos alumnos sugieren la utilización de proyecciones o diapositivas para el desarrollo de las clases. También algunos opinaron que les gustaría realizar más actividades prácticas, más trabajos grupales y que las clases se desarrollen de una

manera más dinámica y menos estructurada.

Actividades de elaboración que solicita el docente.

□

Categoría de respuesta	Frecuencia
Casos	41
Respuesta de guías	35
Lecturas previas	44
No solicita	1

Pregunta 7: cuando se consultó a los alumnos acerca de las solicitudes de elaboración por parte del docente, donde nuevamente se podía elegir mas de una categoría, 44 alumnos mencionaron el pedido de lecturas previas, 41 la elaboración de casos, 35 la respuesta a guías y sólo uno respondió que el docente no realiza solicitudes

- *Modo de trabajo preferido por los estudiantes*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
En grupos	47	70,15
Sólo	20	29,85
Total general	67	100,00

Pregunta 8: respecto al modo de trabajo preferido para resolver trabajos prácticos, 47 (70 %) alumnos respondieron que prefieren trabajar en grupos ya que de este modo se pueden conocer distintas opiniones, facilita la aclaración de dudas, el trabajo se hace más dinámico y ayuda a la integración entre los compañeros,

9

mientras que los 20 (30 %) alumnos restantes prefieren trabajar de modo individual porque de este modo logran una mayor concentración y sienten ser más aplicados e independientes.

- Vinculación con temas concretos de la realidad (después del desarrollo teórico)

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	58	86,57
No	3	4,48
(en blanco)	6	8,96
Total general	67	100,00

Pregunta 9: después del desarrollo de los temas teóricos 58 (86,6%) alumnos pueden ejemplificar y/o vincular la teoría con situaciones concretas de la realidad ya que los profesores desarrollan temas que están vigentes y dan numerosos ejemplos sobre casos de la actualidad, 3 (4,5 %) alumnos no pueden hacerlo, y 6 alumnos (9 %) no respondieron a esta pregunta debido a que solo a veces pueden relacionar los temas. [Nota: de la observación se evidencia que muchos de éstos últimos son estudiantes que suelen faltar a las clases].

- El alumno considera que el profesor evalúa

Categoría de respuesta	Frecuencia
Todas las clases	19
Al término de cada unidad	7
En instancias de parcial	40
Al final del cursado de la materia	5

Pregunta 10: al indagarse a los estudiantes con que frecuencia se sienten evaluados por el profesor, pudiendo elegir los mismos más de una opción, 40 alumnos respondieron que en instancias de parcial, 19 en todas las clases, 7 al término de cada unidad y al final del cursado de la materia.

- Claridad en las consignas emitidas por el profesor

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	42	62,69
No	0	0,00
A veces	22	32,84
(en blanco)	3	4,48
Total general	67	100,00

Pregunta 11: con respecto a la claridad en las consignas emitidas por el profesor, 42 (62,7 %) alumnos opinan que este es siempre claro, 22 (32,8 %) que a veces es claro y 3 (4,5 %) no emitieron respuesta.

- Contenidos percibidos como evaluados

Categoría de respuesta	Frecuencia
Definiciones impartidas en clases	28
Conceptos de la bibliografía	36
Interpretación propia del tema	20
Participación de trabajo en equipo	4
Participación en clases	26

Pregunta 12: en cuanto a los contenidos que los alumnos consideran evaluados por el profesor, 36 alumnos respondieron que evalúa conceptos de la bibliografía recomendada por la cátedra, 28

de ellos consideran que evalúan definiciones impartidas en clases, 26 consideran que se evalúa la participación en clases, 20 la interpretación propia del tema y 4 la participación de trabajo en equipo.

- *Conformidad de los alumnos sobre la forma de evaluación*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	62	92,54
No	3	4,48
(en blanco)	2	2,99
Total general	67	100,00

Pregunta 13: en cuanto a la conformidad por parte de los alumnos sobre las formas de evaluación aplicadas en la asignatura 62 (92,5%) alumnos están de acuerdo ya que los conceptos evaluados son los mismos que los desarrollados previamente en clase, se establecen los temas a ser evaluados, se dan varias oportunidades para aprobar la materia y al ser casi todo el contenido de la asignatura teórico es óptimo que se pueda promover, 3 (4,5%) alumnos no están de acuerdo porque sienten que al momento de la evaluación se considera solo el resultado del parcial y creen que se deberían haber dos parciales, y 2 alumnos (3 %) dejaron esta pregunta en blanco.

Pregunta 14: respecto al modo de evaluación los alumnos sugieren que se realicen más trabajos en grupos, más trabajos prácticos o evaluaciones previas al parcial, que las unidades se relacionen un poco más, y que las unidades no se dividan en distintos profesores (alumno de

San Nicolás), y observan que se es muy exigente en la elaboración de los organigramas y que hubo diferencias entre las correcciones de evaluación de un profesor a otro y también de puntuación (alumnos de San Nicolás).

- *Opinión sobre el profesor*

Categoría de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Buen docente	62	92,54
(en blanco)	5	7,46
Total general	67	100,00

Pregunta 15: la mayoría de los alumnos, 62 (92,5 %), describen al profesor como un buen docente por su compromiso con la clase, por que se interesa por que los alumnos aprendan, explica claramente, da todos los temas, compara lo dado con situaciones de la realidad, atiende dudas y realiza clases de repaso, los 5 (7,5 %) alumnos restantes dejaron esta preguntar en blanco.

Informe en base a entrevistas

Se realizaron 23 entrevistas, 17 mujeres y 6 varones. Las mismas se hicieron con la intención de profundizar en los aspectos no explícitos en las encuestas. No se evidencian diferencias en las apreciaciones en relación a la categoría de género.

Todos los entrevistados manifestaron conformidad con el profesor en el sentido que se interesa por los aprendizajes, aunque dos

alumnos manifestaron disconformidad por el hecho de que la profesora, en ocasiones, tome asistencia, dijeron: *“creo que si Ud. se interesa por que nosotros aprendamos no debería molestarse en tomar asistencia”*.

En general valoran el esfuerzo que hace la profesora para incentivar a sus alumnos, pero algunos de ellos no pueden evitar hacer comparaciones con otros docentes (en comisiones que son compartidas) y al respecto consideran que no es conveniente que distintos profesores dicten distintas unidades, porque dicen que se pierden en los contenidos y que no pueden “engancharse” con los temas, si bien las exposiciones son claras y reconocen que siempre está abierto el diálogo, la participación y la posibilidad de hacer preguntas en clases.

A la mayoría les agrada el modo en que la profesora imparte las clases aunque preferirían que se incorporen más clases con herramientas informáticas (presentaciones en power point y videos).

En las entrevistas realizadas casi al finalizar el primer cuatrimestre del año 2016, cuatro alumnos se mostraron disconformes porque habían sacado bajas notas en el parcial y pretendían que en la evaluación de trabajos prácticos se le atribuyera un mayor porcentaje en la evaluación final (con la concreta intención de aumentar la nota). Cabe aclarar que en todos los casos se trataba de alumnos que tenían entre el

40 y 60% de asistencia y casi nula participación en clase.

Respecto a la evaluación que hacen respecto a la forma de evaluar de su docente, ellos creen que lo relevante son las instancias de evaluación escrita, uno de ellos, se animó y dijo: *“lo que cuenta es sacarte una buena nota en el parcial en el integrador, sino la nota conceptual no te sirve para nada”*. Por otro lado, respecto a la evaluación en los exámenes se evidenciaron muchos casos de estudiantes que hacen comparaciones entre las formas de corrección de los profesores, ellos dicen que: *“hay profesores que son muy exigentes y por equivocarte en el organigrama te bajan 20 puntos, entonces a veces aprobás dependiendo de quién te corrija el examen”*.

CONCLUSIONES

Luego de un proceso de reflexión y de acuerdo a los hallazgos expuestos, puedo comprobar que es recomendable vincular la evaluación que hacen los estudiantes de sus docentes para mejorar la práctica docente. Es evidente, que los estudiantes evalúan a sus docentes en función de cómo y qué enseñan, qué y cómo evalúan, en especial, para “acreditar”, que es el principal motivador de los estudiantes, no tanto el interés por aprender.

La información obtenida no me sorprendió, aunque me valió para instaurarme nuevos interrogantes, tales como:

➤ Varios alumnos si sienten evaluados únicamente en instancias de parcial, por lo tanto me hace “repensar” en diseñar otras estrategias que puedan mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

➤ Respecto a la cuestión de mayor empleo de herramientas informáticas, opino que es un aspecto que yo -como profesora- podría mejorar incluyendo más clases con diseños informáticos o solicitando a los estudiantes -como tarea- que vean un video para debatir en la próxima clase. Punto que tuve en cuenta durante el segundo semestre del mismo año.

➤ Otra cuestión, que me cuestiono es ¿cómo resolver? el tema de las comisiones compartidas, los estudiantes sugieren “*que no se dividan los temas*”. Considero que es un aspecto interesante para debatir y reflexionar en una reunión de cátedra.

➤ Rescato interesante y vinculado al anterior, la propuesta de tener mayor información respecto a otras cátedras y otros docentes, para compartir criterios, aunar esfuerzos y plantear, conjuntamente con otros docentes, propuestas de enseñanza superadoras.

➤ Los estudiantes hacen comparaciones, evidentemente los profesores no utilizamos igual criterio de

evaluación, (datos cruzados con respuesta de encuesta y pregunta en entrevista) cuestión que estimo muy conveniente debatir en una reunión de cátedra, a la cual se necesita convocatoria, participación y compromiso de parte de todos sus integrantes.

➤ Los estudiantes y sus docentes van construyendo un modo de relacionarse que es parte de las prácticas pedagógicas y en ese proceso, los factores que dificultan la comprensión de los estudiantes, son aspectos vinculados a inasistencias o falta de participación en clases. Como profesora, podría agregar material adicional tales como: “estudios de casos” o “planteo de problemas” con la finalidad de que los estudiantes aumenten sus capacidades de intervención y acción (Davini, 2009) e incentivar más a los alumnos para que no falten a clases.

Todos estos aspectos son de gran utilidad para mejorar la práctica docente, dado que el principal propósito de esta “autoevaluación” no es comprobar, sino mejorar, lo cual considero como medio no como fin último. Interpreto a la evaluación como un acto educativo capaz de contribuir a mejorar la profesión docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje con implicancias positivas para la comprensión del estudiante.

El feedback recibido de los estudiantes es necesario para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de esta retroalimentación uno mismo -el profesor- puede verse y autoevaluarse a sí mismo, lo que permite realizar ciertos cambios como profesionales de la educación.

“El desarrollo profesional es ir creciendo en racionalidad (saber qué se hace y por qué se hace), en especificidad (saber por qué unas cosas son más apropiadas que otras en circunstancias dadas) y en eficacia. Y en este proceso se ven implicados tanto los conocimientos como los sentimientos (la vida personal en general) y la experiencia sobre el terreno” (Julia Fomosino en Zabalza, 2007:141)

Sin dudas, este trabajo abre el abanico a un amplio conjunto de nuevas preguntas, no puede negarse que la “autoevaluación” es una herramienta valiosa para cualquier docente y además apoya a la investigación y práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues R. y Zerbato-Poudou M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. [9na. Reimp.] Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Anijovich, R. (comp.), Camilloni A., Cappelletti, G. y otros (2010). *La evaluación significativa*. [1era. Ed.] Buenos Aires: Paidós
- Brown S. y Glasner Á. (edit), (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*,. Madrid: Narcea
- Camilloni, A. R.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. [1era ed.] Buenos Aires: Paidós
- Cavallo, M. (2011). “*Algunas concepciones que atraviesan el habitus profesoral universitario*”. VII Jornadas de Investigación en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Coll, C. (2001). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. [3era. Reimp.] Barcelona, España: Paidós
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana
- De Ketele, Jean-Marie (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en*

- la práctica educativa*, Madrid, España: Visor Libros
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. [3º ed. 3º reimp.]. Buenos Aires: Siglo XXI
 - Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. [5ta. Ed.] Buenos Aires, Argentina: Mc. Graw Hill
 - Morin, E- (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa
 - Pérez Gómez, Á. (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación del docente: Actas del Congreso Internacional sobre didácticas específicas en la formación del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
 - Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
 - Sanjurjo, L. y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. [7ma. Reimp.] Rosario, Argentina: Homo Sapiens
 - Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós
 - Stake, Robert E, (1994). *Case studies en: Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (eds), Handbook of Qualitative Research*, California, EE.UU: Sage Publications
 - Yin, R. K, (1995). *Case study research: Design and methods*. [second edition] United States-London- New Delhi, Sage Publications Inc.
 - Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.

I NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

La instancia evaluativa y su relación con los aprendizajes: una investigación exploratoria en el ciclo introductorio en ciencias económicas

Lic. María Laura Cardini
Lic. Lorena Salazar

Introducción

La instancia de adscripción nos permitió volver a transitar por las aulas de la facultad -esta vez, como docentes-. La participación en el Seminario Pedagógico de Posgrado auspició como ámbito de reflexión sobre numerosas problemáticas inherentes a la educación en el nivel superior. Más allá de ésta diversidad, creímos necesario centrarnos en determinados aspectos relativos a la evaluación, que suponemos, guarda estrecha relación con las estrategias de aprendizaje.

El análisis tanto de los datos relevados en las encuestas a los alumnos como de las herramientas evaluativas, permite vislumbrar que la representación o creencia de los alumnos sobre “lo que será el examen” los induce a seleccionar determinados contenidos de estudio por sobre otros, así como a apelar a estrategias de aprendizaje

para ajustarse a un formato examen particular.

El escenario estudiado deja en evidencia la tensión existente entre repetición e innovación en las instancias evaluativas, así como también plantea nuevos interrogantes: ¿Es pertinente repensar las consignas de examen para fomentar el desarrollo de otras

capacidades superando el tradicional enfoque reproductivista?

¿Qué relación tiene este modismo evaluativo con las estrategias de aprendizaje de los alumnos? Estas estrategias, ¿lo son en función de su futuro provecho profesional o en pos de aprobar el próximo examen? En este informe volcamos el resultado de nuestras investigaciones y reflexiones acerca de estos planteos.

Fundamentos de la investigación

“(…) la educación se ha desarrollado alrededor de un punto de tensión: por un lado, pretende preservar un estado de cosas (...) y, por otro, promover el pensar crítico,

la independencia de criterio, la creatividad, etc.” (Gerletti A., 2012: 141)

¿Por qué poner el énfasis en la dimensión evaluativa? Según Boud (en Brown y Glasner, 2007) los métodos y exigencias de la evaluación probablemente

tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes que cualquier otro factor. Si consideramos que la Administración es de naturaleza multidisciplinaria al aplicar conocimientos de diversa procedencia para la resolución de problemas complejos, sostenemos que sería prioritario reflexionar sobre la aplicación de los conceptos teóricos a la luz de situaciones más cercanas a la realidad, reconciliando el “saber a enseñar” con el mundo del trabajo.

En este sentido, Ken Robinson (2015) opina que las cualidades de los graduados universitarios no siempre responden a las competencias o habilidades requeridas por las organizaciones en la actualidad. “Las economías saludables dependen de la iniciativa de sus ciudadanos para crear nuevas empresas y de su capacidad para desarrollarlas y fomentar empleo. En 2008, IBM publicó una encuesta sobre qué capacidades valoraban más los líderes de las organizaciones en sus empleados. (...) Las

dos más importantes fueron la capacidad de adaptación a los cambios y la creatividad para generar nuevas ideas. Según estos empresarios, muchos graduados universitarios, muy competentes en otras áreas, carecían de estas cualidades (dado que) la educación normalizada puede anular la creatividad y la innovación...” Por lo tanto, se reconoce que las características con las que los estudiantes egresan, no siempre son las que su desarrollo profesional o la economía de un país requieren.

Ante esta situación y sin dejar de considerar que se trata de una materia introductoria, creemos que es necesario reflexionar y preguntamos si los formatos evaluativos conducen a aprendizajes profundos tanto de los marcos teóricos disciplinares como de las habilidades que debieran ser desarrolladas para el futuro desempeño profesional, caracterizado por la multicausalidad de problemas y la necesidad de innovar o de tomar decisiones en contextos cada vez más inciertos.

Por lo tanto, el fundamento de este estudio radica en la necesidad de analizar si los enfoques pedagógicos-evaluativos conducen al aprendizaje de las competencias y saberes que el futuro graduado debiera adquirir a la

luz de las necesidades que se plantean en el mundo actual del trabajo.

MARCO TEÓRICO

"Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando"

(Foucault M., 1984: 8)

Como lo anticipamos anteriormente, las estrategias evaluativas están altamente relacionadas con las estrategias de enseñanza de los docentes y las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos. Nos adentraremos en primer lugar en el estudio de las evaluaciones para indagar su potencial valor formativo.

Para reflexionar sobre los dispositivos evaluativos apelamos a su categorización como "sumativas o formativas" (Brown, Glasner; 2007). La evaluación sumativa es aquella que se efectúa al final del dictado de temas específicos, momento a partir del cual se adjudica una calificación numérica con la intención de medir o graduar la comprensión de los temas estudiados. Este tipo de evaluación ofrece datos cuantitativos relacionados con los logros y los fracasos

académicos de los alumnos, ocupando un lugar privilegiado en la órbita de nuestro

sistema educativo tradicional. Por el contrario, la evaluación formativa considera que el alumno posee más reservas de potencial de las que se revelan en el momento presente. Se caracteriza por ser continua y ofrecer un feedback al alumno respecto del devenir de su rendimiento académico, resaltando los errores a ser superados (Brown, Glasner; 2007). Por lo tanto, la evaluación formativa proporciona retroalimentación a los alumnos identificando las áreas donde habría que concentrarse y mejorar.

La planificación de dispositivos evaluativos es una tarea pedagógica de suma importancia, sobre todo si se considera su grado de impacto en la búsqueda de aprendizajes profundos y significativos. En este orden de ideas, podríamos preguntarnos cuál es el verdadero valor pedagógico de las evaluaciones sumativas, en la medida en que parecen carecer de la capacidad para fomentar el desarrollo de facultades reflexivas, la crítica o el pensamiento creativo, priorizando los aprendizajes memorísticos. Los exámenes tradicionales apelan a la reproducción de respuestas escritas en lugar de evaluar la comprensión

teórica-conceptual a partir de su articulación con aspectos de la vida y del ambiente de trabajo. “(Éstos) exámenes recogen la habilidad del estudiante precisamente para hacer exámenes más que para evaluar un conocimiento o dominio de una materia (...) en otras palabras, lo que se mide puede ser mucho menos importante que lo que debería medirse como por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad o el pensamiento lateral” (Brown, Glasner; 2007:84)

Al comienzo de este informe planteamos la pregunta acerca de qué, cómo y para qué estudian los alumnos. “(Los) procesos que el alumno pone en juego a la

hora de resolver una determinada situación o de aprender determinado concepto, principio, hecho o procedimiento, es lo que llamamos estrategias de aprendizaje” (Bixio, 1999:67), pudiendo distinguirse dos grandes grupos: estrategia de aprendizaje superficial y en profundidad.

Las estrategias de aprendizaje superficial demandan una serie de mecanismos mnemotécnicos que permiten recordar la información por asociaciones poco trascendentes. La memoria se transforma en un mero “almacenamiento de información”

que no llega a comprenderse. Se trata casi de una repetición literal de la información o contenido. “Los inconvenientes de este tipo de recurso es que no hay una real comprensión de los problemas, procesos o conceptos involucrados y se olvida rápidamente, siendo muy difícil su reconstrucción” (Ibídem, 1999: 69). No obstante, la autora sostiene una concepción piagetiana del aprendizaje, en la medida en que sólo cuando el individuo se enfrenta a situaciones problemáticas que desafían su estructura de conocimiento o representaciones previas, se produce el “conflicto cognitivo” -variable teórica desarrollada por Piaget- que, de ser resuelto satisfactoriamente, produce un reacomodamiento de su esquema cognitivo generando aprendizajes significativos.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje en profundidad conducen a una articulación significativa del conocimiento, partiendo de la reconstrucción de los significados subyacentes, y arribando a nuevas construcciones de significados con mayor grado de complejidad. En este segundo caso, “(...) La memoria cumple una función de reconstrucción comprensiva y no de mero almacenamiento” (Ibídem, 1999: 70)

Asimismo, Verónica Edwards (1992) realiza un desarrollo teórico sobre la relación sujeto-conocimiento, tras el cual se establecen tres formas de conocimiento: la tónica, la operacional y la situacional. El conocimiento es tónico cuando el alumno no puede relacionar su propia experiencia con el nuevo contenido. Por lo tanto, tendrá que atenerse a su reproducción textual, sin ambigüedades. Las respuestas son únicas y precisas y no se admite ningún tipo de elaboración por parte de los alumnos debido a que éste tipo de conocimiento se considera incuestionable. Por lo tanto se inhibe la tendencia a encontrarle sentido al conocimiento ya que el alumno no lo interpreta ni lo relaciona con sus conocimientos previos.

La forma de conocimiento operacional, si bien se presenta como una forma superadora de la anterior, está lejos de serlo. Esta tipología se presenta muy frecuentemente en las “reiteradas ejercitaciones” que se exige a los alumnos. Es la aplicación de un formato, una estructura abstracta a un caso específico. Se aprehende la forma pero no así su contenido y sentido más profundo. Gracias a la formalización del conocimiento se “ahorra” razonamiento a cambio de una aplicación eficiente y rápida. Se obtienen respuestas seguras rápidamente -no

ambiguas- dejando de lado elaboraciones propias. Se repite la misma estructura de “problemas tipo” en donde lo importante es la estructura que presentan para vehicular hacia la respuesta acertada. Se utilizan “pistas” que deben seguirse para su resolución, sin considerar los intereses del alumno, sus elaboraciones y la relación que el conocimiento puede tener fuera del aula.

Por otro lado, en una situación de conocimiento situacional el alumno concibe el contenido vinculado a su mundo a través de la articulación de nuevos saberes con la estructura cognitiva previa, dotándolo de sentido. El estudiante no “aplica” una definición, sino que la genera él mismo a partir del conflicto cognitivo generado por la contraposición del nuevo concepto abstracto con su realidad cotidiana y mundo de saberes. Así, logra reconstruir permanentemente su estructura cognitiva previa a partir de lo que sabe, es decir, parte de un determinado conocimiento que ya posee para adquirir nuevos significados, incluso más complejos.

Las primeras formas de conocimiento -tónica y operacional- guardan una relación directa con las evaluaciones tradicionales ysumativas. Los alumnos aprenden esa lógica de la repetición, casi siempre sin

sentido, con el objetivo de aprobar la materia. Ellos analizan exámenes anteriores - dado que se presentan incluso consignas repetidas- y, si bien pueden reproducir el conocimiento con sus propias palabras, difícilmente se apropian de él, tras lo cual tienden al olvido con el simple transcurso del tiempo. En contraposición, una evaluación formativa que habilita instancias de reflexión, de confrontación de ideas, ajuste y reacomodamiento de pensamientos, supone la generación constante de situaciones conflictivas que conducirán a aprendizajes más profundos que podrán complejizarse en el futuro.

Ante lo expuesto, el enfoque evaluativo de carácter sumativo favorecerá aprendizajes superficiales sustentados en la repetición o reproducción de conceptos, viéndose dificultada la posibilidad de generar aprendizajes profundos, considerando que este tipo de aprendizaje surge al establecer vínculos entre lo que el alumno sabe y lo que tiene que aprender, provocando conflictos cognitivos entre ambas dimensiones.

EL PROBLEMA

El análisis preliminar de las consignas de examen permite vislumbrar que las mismas apelan fundamentalmente a la identificación

y reproducción de conceptos (forma de conocimiento tópico) y a la aplicación o articulación de tales contenidos teóricos en casos narrados (forma de conocimiento operacional) -análisis de casos-. Este enfoque evaluativo de corte sumativo, carece de la posibilidad de generar otras facultades complejas como la reflexión, fundamentación o creación personales con adhesión a los encuadres teóricos de la materia.

Ante la situación planteada, nos propusimos investigar qué incidencias tienen los modismos evaluativos utilizados por la cátedra en las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVOS

GENERAL

- Analizar la correlación entre la instancia evaluativa y las estrategias de aprendizaje de los alumnos en el ámbito de la cátedra en la cual participamos como adscriptas.

ESPECÍFICOS

- Describir los dispositivos de evaluación empleados en clave de variables pedagógicas concretas.

- Determinar los aprendizajes que propician los formatos evaluativos.

- Analizar las estrategias de estudio de los alumnos: elección del material de estudio - “¿de dónde estudio?”-, selección de los temas- “¿qué estudio?”-, elección de las técnicas de estudio -“¿cómo estudió?”-
Objetivos perseguidos: -“¿para qué estudió?”-

- Reflexionar sobre la pertinencia de incorporar dispositivos alternativos de evaluación.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La unidad de análisis seleccionada para la elaboración de ésta investigación exploratoria fue “alumnos de distintas comisiones de una materia del ciclo introductorio”.

Con miras a poner en tensión los pilares teóricos que sustentaron la investigación, se utilizaron diferentes dispositivos de relevamiento de datos para su posterior análisis, a saber:

● Análisis documental -exámenes parciales e integradores, resúmenes y material bibliográfico de cátedra-.

● Encuestas a los alumnos -Ver Anexo I-.

● Observación participante.

● Diario de campo.

RESULTADOS LOGRADOS

En las observaciones de clases pudo evidenciarse una fuerte intencionalidad de las docentes por fomentar el desarrollo de actividades cognitivas complejas, tales como relaciones conceptuales y fundamentaciones. Para lograrlo, acudían a diversas estrategias didácticas como la explicación, preguntas dirigidas, ejemplificaciones y resolución de casos prácticos.

Según los datos relevados en las encuestas - Ver Anexo II-, el sesenta y uno

por ciento (61%) de los alumnos encuestados considera que lo dado en clase y lo que se toma en el examen coincide bastante, frente a un veinticinco por ciento (25%) que considera que difiere en una medida poco significativa.

Por otra parte, ante la pregunta “¿qué material de estudios utilizás para estudiar la

materia?”, es casi la misma cantidad de alumnos la que dice utilizar el material de estudio suministrado por cátedra (57%) como los que dicen utilizar las consignas de exámenes de cuatrimestres anteriores (55%). Es de destacar que, si bien la mayoría (70%) confecciona sus propios resúmenes, un número considerable de alumnos (24%) utiliza resúmenes hechos por otros alumnos.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes encuestados (61%) seleccionan los contenidos a estudiar según las consignas de los exámenes anteriores, siendo sólo el treinta y tres por ciento (33%) los que eligen preguntar a la profesora o el veintinueve por ciento (29%) los que utilizan las guías de estudios suministradas por la cátedra como material orientativo. También es llamativo que el cincuenta y dos por ciento (52%) dice elegir los contenidos más importantes a estudiar según “lo que a mí me parece importante”.

En relación a las estrategias de estudio, los alumnos acuden a distintas alternativas: el cincuenta y nueve por ciento (59%) elabora sus propios resúmenes y el treinta y siete por ciento (37%) prefiere relacionar los contenidos con ejemplos o casos desarrollados en clase de forma tal de “ejercitarse”. Son pocos (14%) los que para

estudiar logran relacionar la teoría con ejemplos o casos que conocen de otro lado. Adicionalmente un número importante (33%) dice memorizar los conceptos más relevantes.

Asimismo, más del sesenta por ciento (63%) de los alumnos encuestados cree que en el examen se le solicitará relacionar distintos conceptos estudiados, mientras que el cuarenta y ocho por ciento (48%) cree que se les pide que respondan desde un razonamiento propio, dando cuenta de una lectura comprometida y profunda del material sugerido. En correlato, más del setenta por ciento (72%) de los alumnos encuestados construye las respuestas a las consignas de examen con lo que entendieron del material de estudio, pero con palabras propias. Sin embargo, un número importante de alumnos (29%) opta por repetir lo que dice en el resumen de estudio, sin haber mediado comprensión de los contenidos estudiados. En menores porcentajes (14% y 7%) repiten casi en forma textual la bibliografía o lo dicho por la profesora en clases.

Si bien la gran mayoría, (casi el noventa por ciento -98%-) reconoce la importancia de asistir a clases para lograr una mejor comprensión de los contenidos y aprender

cosas nuevas, el treinta y cinco por ciento (35%) considera que asiste a clases para saber qué es lo que se tomará en los exámenes, mientras que un escaso quince por ciento (15%) asiste a las clases con el objetivo de ser un mejor profesional en el futuro.

Al observar y analizar los dispositivos de evaluación, puede identificarse el grado de reiteración de las consignas a lo largo de las sucesivas instancias. Los exámenes pretenden que el alumno explique conceptos teóricos e identifique y relacione principios conceptuales en casos narrados, siendo la repetición mucho más aplicada que las posibilidades de creación de algo diferente a lo establecido.

Para la resolución de casos planteados, se suelen adjuntar “palabras clave” que auspician de “pistas” para la arribar a la resolución correcta, independientemente de que haya mediado o no comprensión del tema. En otras palabras, se busca que los estudiantes reproduzcan y desarrollen conceptos teóricos.

Asimismo, es clara la intencionalidad del empleo de terminología específica disciplinar, no obstante lo cual se admite que los alumnos expliquen los contenidos con

sus propios términos. Si bien la mayoría de las consignas apuntan a una respuesta “única”, en la instancia de corrección se suelen admitir otras respuestas siempre y cuando medie una excelente fundamentación teórica.

Las herramientas evaluativas conservan prácticamente los mismos formatos y las mismas actividades para que los alumnos los hagan una y otra vez, anteponiendo la escritura formateada de contenidos a otro tipo de habilidades y capacidades (Brown, Glasner: 2007). Esta particularidad puede analizarse a la luz de la permanente tensión entre la reproducción de lo existente o la creación de construcciones alternativas. Consideramos que, en términos de Gerletti (2012), se pretende que la evaluación cumpla el rol de legitimar saberes logrados que pretenden perpetuarse, ante lo cual, cualquier novedad tiende a ser regulada y normalizada.

A MODO DE CONCLUSIÓN

“La búsqueda del equilibrio radica en que los estudiantes pueden referir a los grandes autores, dando cuenta de sus lecturas, pero poniendo en juego el propio pensamiento, que siempre surge en base al de otros”

(Brailovsky; Menchón, 2014: 32)

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de indagar las herramientas evaluativas con el objetivo de considerar el potencial formativo de las mismas, dado que un significativo porcentaje de estudiantes optan por seleccionar los contenidos a estudiar según las consignas de los exámenes anteriores en lugar de consultar a la docente o utilizar las guías de estudio suministradas por la cátedra.

Estos datos sustentan la relevancia de las consignas de exámenes, dado que el eje sigue siendo “estudiar según lo que me van a tomar en el examen”.

Por otro lado, los exámenes analizados evidencian formatos repetitivos, dando cuenta de que se están “midiendo” las mismas cosas en forma repetida. Por lo tanto podrían caracterizarse como “evaluaciones sumativas” en la medida que apelan a la explicación y al desarrollo “acabado” de un tema determinado, buscando corroborar que el alumno entendió lo que estudió sobre determinado asunto al finalizar un periodo de tiempo determinado. En este orden de ideas, nos preguntamos si tales explicaciones no dejan de ser reproducciones más o menos literales de textos de estudio, sin vuelo ni profundidad, y si podría recurrirse a

consignas evaluativas que fomenten el pensamiento y la creatividad de los alumnos.

Por otro lado, debería ponerse especial atención en la escasa cantidad de estudiantes que logran relacionar la teoría con ejemplos de la vida cotidiana, mientras que un número considerable de alumnos apelan a la memorización de los contenidos más relevantes a ser evaluados y a la repetición de conceptos sin haberlos comprendido. El enfoque evaluativo por tanto, sustenta una relación tópico- operacional entre sujeto y conocimiento, fomentando aprendizajes superficiales que garantizan no obstante, la aprobación de la materia.

Con respecto a la asistencia a clases, la mayoría de los alumnos encuestados manifestó que concurrir a las aulas facilita los procesos de comprensión de los temas. Esta información relevada conduce a asumir que las clases auspician como verdaderos espacios para el ejercicio de la reflexión, es decir que, el alumno las concibe como un espacio potente de encuentro con pensamientos profundos y la comprensión significativa de contenidos nuevos.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de que determinados contenidos se miden, evaluación tras evaluación, de la

misma forma. En contraposición, la nueva cultura evaluativa implica superar la vieja idea del examen como instancia separada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando de la repetición a la creación o invención (Brown, Glasner; 2007). ¿Acaso las evaluaciones no debieran resignificarse para convertirse en herramientas valiosas capaces de promover aprendizajes genuinos en contextos semejantes a la realidad, en oposición a los exámenes tradicionales donde sólo hay que repetir para aprobar?

Creemos que tanto la evaluación formativa como la sumativa ocupan un lugar concreto y pertinente si se las utiliza en forma complementaria. La intención es lograr el equilibrio para que se enriquezca la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y los conduzca a obtener las facultades necesarias para sus futuras vidas y carreras. Las necesidades concretas que la sociedad posee de profesionales con energía, iniciativa, creatividad, capacidad y flexibilidad, determinan que el graduado universitario sea capaz de transferir sus habilidades y saberes, sobre todo, con un superlativo sentido de responsabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

Bixio, C. (1999). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Brailovsky, D. Menchón A. Estrategias de escritura en la formación (2014). Buenos Aires: Noveduc

Brown S.; Glasner A. (2007) Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones

Edwards, V. (1992) Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Gerletti A. (2012) Aspectos políticos de la evaluación. En Fioriti G.; Cuesta C. (2012) La Evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas (Pág. 141-147). Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila S.R.L.

Foucault, M. Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres (1884). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores S.A.

Robinson, Ken y otro. (2015) Escuelas creativas. Buenos Aires. Argentina: Grijalbo

Lecturas sugeridas.

Pedagogías Silvestres

Pedagogías Silvestres reúne las vivencias de veintidós educadores. En sus relatos los entrevistados responden interrogantes acerca de sus trayectos de formación, sus motivaciones, su pasión por la enseñanza, su vocación o su falta de vocación...y lo interesante es que ofrecen miradas diferentes sobre la formación docente, la experiencia y el oficio de enseñar.

El autor toma la idea “silvestre” del libro de Freud “sobre el psicoanálisis silvestre” en el que ese autor alude a las intervenciones de algunos psicoanalistas que se jactan de tales pero que hacen un uso diferente de los conceptos y los aplican fuera del dispositivo analítico

ANTELO, Estanislao
(ARANDU, 2015)

La evaluación como problema.

La originalidad de este libro está justamente en que la mirada sobre este tema viene de los didactas de las disciplinas y de los docentes y alumnos que se ocupan del estudio de los diferentes campos de conocimiento. Todos estos actores toman decisiones que están orientadas por la disciplina, evaluar historio o lengua o matemática tendrá algunas problemáticas compartidas pero varias otras que no, pues estas afectadas por las formas en que se constituyen esos campos.