

## ¿EVALUAR PARA CONTROLAR? ¿EVALUAR PARA COMPRENDER?

**Autor/es:** QUIROGA TELLO, Rita; RUÍZ, Ana María; MEDINA, Estela.

**Institución de Procedencia:** Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

**Correo electrónico:** [ritabq@yahoo.com.ar](mailto:ritabq@yahoo.com.ar)

**Eje Temático:** Evaluación de los aprendizajes.

**Tipo de trabajo:** Investigación

**Palabras Clave:** Prácticas evaluativas – Evaluación - Enseñanza para la comprensión (EpC).

### **Abstract**

Actualmente en las prácticas docentes universitarias se advierte la coexistencia de rasgos propios de dos perspectivas de la evaluación: la Perspectiva Técnica y la Crítico-comprensiva. En la primera, muy arraigada en las prácticas, la evaluación aparece como un proceso de medición y control, centrada sólo en los aprendizajes de los alumnos. En la segunda, el énfasis está puesto en la comprensión y apropiación de saberes, en la retroalimentación de la práctica.

Analizar estos posicionamientos y su impacto en los procesos de retención y desgranamiento universitario durante los primeros años, constituye un verdadero desafío de investigación.

Uno de los objetivos de este trabajo es develar las concepciones de los alumnos ingresantes respecto de la evaluación, indagando sus experiencias evaluativas, para comprender el impacto de las mismas en sus procesos de aprendizaje.

En esta comunicación se comparten resultados parciales de un proyecto de investigación que pretende Indagar el impacto que tienen las prácticas evaluativas en los procesos de retención y desgranamiento universitario. El estudio, de tipo

exploratorio, se realizó con la aplicación de un cuestionario con enunciados de tipo semi-abiertos que indagan sobre las concepciones y experiencias evaluativas de alumnos ingresantes a las carreras de profesorado de Matemática, Física y Química. Las respuestas de los grupos a los ítems, son categorizadas para su análisis desde el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC). Se tienen en cuenta las siguientes categorías de análisis: *la evaluación como control y medición* (perspectiva técnica) y *la evaluación como un proceso diagnóstico continuo, formativa, de retroalimentación, coherente con los procesos de enseñanza* (perspectiva comprensiva). Hasta ahora, los resultados indican que, independiente de la carrera, las experiencias y las concepciones que sobre evaluación tienen los estudiantes son coincidentes.

## 1. Introducción

Entre una de las problemáticas centrales de la Educación Universitaria Argentina e identificada en nuestro proyecto de investigación anterior<sup>1</sup>, se encuentran los bajos índices de egresados en relación con el número de ingresantes y la elevada deserción que ocurre en el primer año universitario, situación que es crítica en el seno de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes (FFHA) de la UNSJ .

Identificar las causas que provocan esta situación, permitiría definir políticas institucionales para intervenir en la solución de estas problemáticas.

Nuestro Sistema Educativo es el responsable de cumplir el mandato social de la distribución de saberes socialmente significativos, y hoy se enfrenta con desafíos muy complejos; necesita mejorar la **calidad educativa** propiciando el desarrollo de nuevas prácticas que promuevan la distribución de conocimientos culturalmente relevantes.

*“La calidad de la educación ha ocupado el centro del debate pedagógico de los últimos años. La falta de calidad se constituyó en el eje articulador de las críticas que desde*

---

<sup>1</sup> *Una mirada crítica a las venturas y desventuras del ingreso y su permanencia en el primer año de las carreras de ciencias experimentales, formales y tecnológicas.* UNSJ. FFHA. 2008-2010 código F 810

*distintos sectores se le ha formulado al funcionamiento del sistema educativo. Desde la perspectiva de la calidad de la educación como un “elemento democratizador”, en un contexto de profunda crisis del sistema educativo, se le adjudica a la calidad de la educación un papel central para “garantizar que toda la población que se incorpora a la escuela también logre acceder a aquellas competencias, conocimientos y valores que la educación promete” (Filmus ,2004).*

En este marco, planteamos que las prácticas evaluativas se recortan como una forma específica de las prácticas pedagógicas, condicionadas por el grado de desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y por la organización política, económica y social donde se inserta la institución escolar.

Si partimos de la consideración de que el Conocimiento es un BIEN SOCIAL que hay que distribuir, desde la perspectiva de la Calidad de la Educación como un “elemento democratizador” (Filmus, 2004), las prácticas pedagógicas y específicamente las prácticas evaluativas deben estar orientadas a indagar y promover que los educandos logren acceder a aquellas competencias, conocimientos y valores que la sociedad considera significativos.

En este encuadre, nuestra propuesta de trabajo que se enmarca en el proyecto *“Evaluar en la universidad: sus implicancias en los procesos de retención y desgranamiento universitario en las Carreras de Grado en Ciencias Experimentales y tecnológicas en la FFHA.”*, y se focaliza en el estudio de las prácticas evaluativas de primer año por considerarlas que son reguladoras de las estrategias de aprendizaje de los alumnos y emergentes específicos de las prácticas docentes universitarias. En este contexto, comprender a la evaluación como una *herramienta de conocimiento*, se plantea como un desafío que demanda a los docentes, cuestionar las tradiciones fuertemente arraigadas a las prácticas de enseñanza, donde la evaluación se convierte en un mero mecanismo de control y acreditación.

Resulta fundamental así poder caracterizar las prácticas evaluativas en los primeros años universitarios y analizar el impacto de las mismas en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes para poder diseñar e implementar acciones que contribuyan a re-pensar y mejorar las prácticas evaluativas

en la Universidad como estrategia de retención de la matrícula universitaria y en la Escuela Secundaria.

## 2. Referentes teóricos-conceptuales

- **Acerca de la evaluación. Perspectivas: Técnica y Crítico-comprensiva**

La educación superior tiene sus particularidades y la evaluación en la educación superior, tiene sus propias “*patologías*” (Santos Guerra, 1996), y que se fundamentan desde una concepción de evaluación como un mecanismo de control, de selección y de medición, focalizada en los resultados más que en los procesos. Entonces nos enfrentamos a la paradoja que si bien la finalidad de la enseñanza es que los estudiantes aprendan, la dinámica de las instituciones educativas convierte a la evaluación en una estrategia para aprobar. *“Las prácticas se estructuran en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De manera que el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba parte sustantiva de las evaluaciones”* (Edith Litwin, 1996).

Santos Guerra (1996) expresa que la **evaluación desde una dimensión técnica** *“consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social. Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos. A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas”*.

Desde los paradigmas pedagógicos contemporáneos se amplía el enfoque de la evaluación: no sólo se evalúa al alumno, se evalúa al docente, al equipo docente, directivos, supervisores, se evalúan las instituciones, jurisdicciones, la calidad de los proyectos curriculares, sistemas de organización, hasta la evaluación misma se convierte en objeto de evaluación, que considera los múltiples factores que interactúan en dicho proceso. Desde este enfoque la evaluación se convierte en una *herramienta de conocimiento*, que potencia la comprensión y transformación de las prácticas docentes sin desconocer los contextos socio-históricos en los cuales éstas se desarrollan. La evaluación, desde esta **perspectiva, crítico-comprensiva**, es entendida como un proceso inherente a los procesos de enseñar y de aprender; y no como un momento final. La evaluación aparece como una instancia de “*reflexión crítica sobre los elementos constitutivos del proceso didáctico (objetivos, contenidos, actividades...)* y sobre los procesos que en él se producen, para de esta manera determinar, a la vista de los resultados que el alumno va alcanzando, si es necesario modificar alguno de sus elementos. La evaluación tiene como finalidad retroalimentar la práctica. En este sentido la evaluación toma como referente no sólo los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también al propio proceso de enseñanza. Ambos procesos están dialécticamente conectados y no pueden ser considerados independientemente del otro. En consecuencia la evaluación, debe considerar este doble destinatario: el aprendizaje del alumno y los procesos de enseñanza (Rodríguez, 1993).

Gimeno Sacristán (1992) expresa que “*cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica*”.

Se puede decir entonces que en el campo de la evaluación educativa, encontramos dos perspectivas antagónicas, que implican posicionamientos teóricos diferentes que configuran de manera particular las prácticas evaluativas en la universidad. Por un lado, desde un enfoque tecnicista, se confunde la evaluación con el mero acto de calificar, se la entiende como “examinación”, como “comprobación” como “control”. La evaluación aparece como una problemática meramente técnica, centrada en la medición de los

resultados. Por otro lado, desde un enfoque más emergente, se destaca a la evaluación como un “*proceso de diálogo, comprensión y mejora*” de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Santos Guerra, 1996)

- **Acerca del Marco de la Enseñanza para la Comprensión**

La propuesta pedagógica de *La Enseñanza para la comprensión* surge del trabajo de años de investigación, en colaboración entre docentes e investigadores, en el marco del Proyecto Cero, de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, bajo la co-dirección de Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone.

Frente a la problemática de prácticas docentes que promueven un *conocimiento superficial, inerte*; el marco conceptual de Enseñanza para la Comprensión (EpC) con una fuerte base cognitiva, surge como un proyecto que enfatiza la necesidad de potenciar una cultura de pensamiento en las instituciones educativas, que promueva la *retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento* (Perkins, 1997). Desde este marco, se entiende a la comprensión como un “*desempeño, que se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. La comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que demuestren comprensión y que al mismo tiempo la aumenten*” (Perkins, 1997). A estas tareas se las denomina desempeños de comprensión y representan un aspecto central dentro de esta perspectiva.

Entender la diferencia que existe entre los conceptos de *conocer y comprender* permite aproximarse al concepto de *comprensión*. Perkins (1997) afirma que el “*conocimiento es un estado de posesión*”, mientras que la *comprensión*, va más allá de la posesión, implica “*competencia*”, un estado de poder “*operar con el conocimiento*”, es decir, es una “*estado de capacitación*”.

La *Enseñanza para la Comprensión* parte de tres preguntas básicas que orientan la toma de decisiones acerca de la enseñanza, ellas son: *¿Qué es lo que realmente queremos que nuestros alumnos comprendan?, ¿cómo sé que comprenden? Y ¿cómo saben ellos que comprenden?* A partir del primer interrogante encontramos tres elementos claves de este marco: *Hilos conductores, Temas o Tópicos generativos y Metas de Comprensión*. Los *Desempeños de Comprensión* y la *Evaluación Diagnóstica*

*Continúa*, aparecen como elementos que se desprenden del resto de los interrogantes (Pogré, 2004). Cada uno de ellos representa un componente fundamental en un diseño pedagógico destinado a mejorar la calidad de la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

- **La evaluación desde el marco de la Enseñanza para la comprensión**

En el marco de la Enseñanza de la Comprensión, se entiende a la evaluación como *diagnóstica continua*, “como el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, para mejorar los desempeños de comprensión” (Pogré, 2004). En este sentido la misma se constituye en un proceso inherente a la enseñanza y al aprendizaje, que demanda dejar claramente explicitados los criterios de evaluación que orientarán la toma de decisiones a la hora de evaluar. Se entiende a la evaluación como una instancia de “*reflexión crítica sobre los elementos constitutivos del proceso didáctico (objetivos, contenidos, actividades...)* y sobre los procesos que en él se producen, para de esta manera determinar, a la vista de los resultados que el alumno va alcanzando, si es necesario modificar alguno de sus elementos. La evaluación tiene como finalidad retroalimentar la práctica”. En este sentido la evaluación toma como referente no sólo los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también al propio proceso de enseñanza. Ambos procesos están dialécticamente conectados y no pueden ser considerados independientemente del otro. En consecuencia la evaluación, debe considerar este doble destinatario: el aprendizaje del alumno y los procesos de enseñanza (Rodríguez, 1993).

Desde este posicionamiento, la finalidad de la evaluación (para qué) constituye otro de los aspectos claves a considerar ya que de ella dependerá el sentido que se le atribuya a todo el proceso. Entenderla no sólo como instancia final para la acreditación (concepción sumativa) sino como parte del proceso con la misión específica de contribuir a su mejora (concepción formativa), implica considerar no solo el tipo de contenidos a evaluar sino también la variedad de instrumentos y funciones asignadas a los agentes evaluadores.

En consecuencia la evaluación diagnóstica continua consta de dos componentes principales: establecer criterios de evaluación diagnóstica y proporcionar

retroalimentación. Además implica una asesoría constante a los estudiantes acerca de sus desempeños, enfatizando el valor de la autoevaluación de los trabajos, y de la mirada de los compañeros, de los profesores y de otros miembros de la comunidad como fuentes de evaluación. Esta concepción de evaluación requiere que tanto profesores como estudiantes “*vuelvan sobre los trabajos realizados, los valoren, les den significado y trabajen sobre ellos para mejorarlos*” (Pogré y Lombardi, 2004).

### **3. Aspectos metodológicos**

Con el objeto de intentar develar las concepciones que tienen los alumnos ingresantes respecto a la evaluación y conocer algunos aspectos de sus experiencias evaluativas, se realiza un estudio de tipo exploratorio. Los resultados que presentamos forman parte de un estudio amplio sobre las experiencias y concepciones de alumnos ingresantes sobre la evaluación. Los datos se obtienen de la aplicación de un cuestionario especialmente diseñado. La población con la que se trabaja está constituida por alumnos de primer año de las carreras Profesorado en Física, Química y Matemática de la UNSJ. La muestra de investigación está constituida por 70 casos de los cuales 18 son alumnos de la carrera de Química, 9 de Física y 43 de Matemática.

Los ítems del cuestionario que analizamos en este trabajo son los siguientes:

➤ **Item 1**

*Según tus experiencias escolares (primaria, secundaria, universitaria):  
¿cuál es tu opinión sobre las prácticas evaluativas que has vivido?*

➤ **Item 2**

*Representa a través de una imagen, palabra, dibujo, comentario, graffiti o personajes, etc. lo que te sugiere la palabra EVALUACIÓN y fundamentala.*

El primer ítem ha sido diseñado para indagar acerca de las experiencias vividas por los alumnos en su trayectoria escolar, mientras que el segundo pretende avanzar sobre las concepciones de evaluación que presentan los estudiantes, para analizar su incidencia en sus procesos de aprendizaje en la universidad.

Las respuestas de los alumnos a ambos ítems son categorizadas desde el marco de la Enseñanza de la Comprensión. Las categorías del primer ítem, y algunas expresiones de los alumnos que determinan su pertenencia en la misma, son las siguientes:

▪ **a<sub>1</sub>: evaluación coherente con los procesos de enseñanza**

*“Han sido bastante buenas, con evaluaciones orales y escritas. Algunas que abarcaron muchos contenidos y otras no tanto”.*

*“Yo creo que las evaluaciones son en general buenas. Cada materia tiene su forma de evaluar y en lo personal rescato las evaluaciones que permiten la opinión y elaboración de algún tema”.*

*“Muy buenas porque nos sirve para darnos cuenta si hemos aprendido las cosas que el profesor dió”.*

*“Han sido muy diversas, de elección múltiple, de resolución de problemas, etc. Considero que todas tienen su lado positivo”.*

*“Siempre han sido acordes a los temas dados”.*

En estas frases, los alumnos destacan la importancia de la coherencia entre los procesos de enseñanza, y los procesos de evaluación. Esta coherencia se establece cuando en las instancias evaluativas se tienen en cuenta los temas y contenidos trabajados; cuando se experimentan situaciones que demandan una diversidad de tareas, como ser resolución de problemas y de opinión y no solamente memorización; cuando se proponen situaciones del mundo real; cuando se evalúa desde una apertura metodológica que implica considerar diferentes instrumentos, según la disciplina, la diversidad de alumnos y las intencionalidades de la evaluación. Sin embargo se observa en algunos argumentos como una valoración exclusiva en la “posesión del conocimiento”, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación y relación con otros conocimientos.

▪ **b<sub>1</sub>: No coherencia entre procesos de enseñanza y de evaluación**

*“Depende de los profesores, hay profesores que a veces parece que no tienen en cuenta cuáles son los conceptos básicas que el estudiante tiene que tener”.*

*“Algunas veces son muy difíciles y los temas no están bien dados”.*

*“Mi opinión es que en algunas evaluaciones eran muy exigentes a la hora de evaluar y en otras más fáciles de comprender”.*

*“Hay profesores que en las evaluaciones hacen preguntas mucho más complejas que en la clase normal, toman cosas que no se enseñaron”*

*“Una experiencia negativa fue para un laboratorio, al llegar nos tomaron un control, pero no fue con lo que teníamos en los apuntes, sino cosas que íbamos a ver. Recuerdo que no entendía las consignas y no sabía que responder porque no tenía nada que ver con lo que habíamos trabajado”.*

En estas expresiones de los estudiantes se advierte que en varias ocasiones los procesos de evaluación no son coherentes con los procesos o experiencias de aprendizaje que se promueven en el aula. Los criterios de evaluación no son explicitados con claridad por el docente y esto obstaculiza la comprensión y el establecimiento de relaciones entre los contenidos y el tipo de tareas que se demandan en la evaluación y los contenidos y tareas desarrollados en las clases.

▪ **c<sub>1</sub>: Evaluación como medición/acreditación/calificación**

*“En muchas materias las evaluaciones han sido tomadas siguiendo un régimen, pero estoy en total desacuerdo con las materias que se evalúan por acumulación de puntos”.*

*“La mayoría de las formas de evaluación han sido buenas, lo único que no me gustaba era cuando sólo permitían que expresara las cosas tal cual las extraía de los apuntes (en la secundaria), me obligaba a estudiar de memoria para sacar buena nota”.*

*“Las evaluaciones fueron, algunas muy lindas, donde se aprende de todo, y otras desagradables, donde se memoriza todo para poder aprobar. Todo depende de la materia y profesor/a”.*

*“En la primaria y secundaria, las evaluaciones eran todas escritas y muy pocas veces orales, y se basaban en la nota final, lo importante es llegar al 6, aprobado”.*

*“Una experiencia negativa es la forma de evaluar que considera importante recordar perfectamente (casi de memoria) la mayoría de las cosas para aprobar”.*

En estas expresiones se ponen en evidencia algunas paradojas que presenta la evaluación en las prácticas docentes en general, y en particular en las universitarias. Por un lado se explicita la importancia de evaluar para comprender, de evaluar los

procesos y no sólo resultados, de contemplar los distintos tipos de contenidos pero en las prácticas evaluativas cotidianas, el énfasis está puesto en el control, en la memorización, en la medición de contenidos solamente conceptuales y en la calificación de los productos.

**d<sub>1</sub>: Diferencias de acuerdo al nivel del sistema educativo, respecto a la calidad y cantidad de evaluaciones, relacionadas con el tipo de tareas y habilidades cognitivas que se demandan: reproducir/memorizar en la secundaria (enfoque superficial de aprendizaje) y relacionar, integrar, fundamentar, en la universidad (enfoque profundo de aprendizaje)**

*“En la secundaria, evaluaciones reproductivas. En la universidad, más de procesos y reafirmar lo aprendido”.*

*“Fueron en la primaria hermosas, en la secundaria mas complejas y mucho mejor cuando nos permitían explicarlo con razonamiento, en la universidad es mucho más exigente, hay que razonar más, está bueno”*

*“Me parecen en la primaria y la secundaria, más o menos fáciles, pero en la universidad un poco difícil, mas contenidos para estudiar”.*

Los estudiantes advierten diferencias respecto a las formas de evaluar, tipos de contenidos, tipos de tareas y procesos cognitivos que se demandan en las prácticas evaluativas en los distintos niveles del sistema educativo. La complejidad está asociada al aumento de contenidos y a la demanda de un “mayor razonamiento” conforme aumenta el nivel educativo.

Las categorías del ítem 2 son las siguientes:

▪ **a<sub>2</sub>: Evaluación como situación conflictiva**

El alumno dibuja una carita angustiada y expresa: *“las evaluaciones me generan angustia y ansiedad”.*

*“Evaluación=nerviossss. Porque no se sabe que es lo se tomará o cómo se evaluará”.*

*“Hasta el día de hoy, después de haber pasado por muchísimas instancias de evaluación, el hecho de rendir me provoca nerviosss!!”*

La evaluación es vivida por los estudiantes como un momento de angustia y nervios. Muchos de ellos destacan la importancia de un clima de respeto y de comprensión

acompañado de un proceso permanente de retroalimentación que les permite identificar sus debilidades y fortalezas, para mejorar sus desempeños, esto impacta significativamente en la autoestima y en la motivación de cada uno. Además aparece como valiosa no sólo una devolución de los docentes sino también las retroalimentaciones que brindan sus pares. (Coevaluación, aprender con otros)

Recuperamos algunas expresiones que ilustran esto:

*“Una experiencia positiva, que cuando fui a rendir mi primer final en la facultad, la profesora me trató muy bien a pesar de mis nervios y fue comprensiva y trató de que me sintiera bien y pude expresarme con tranquilidad y aprobé.”*

*“Fué en Análisis matemático, cuando la profesora dió una función a cada alumno, la teníamos que realizar en la pizarra y explicar a nuestros compañeros, y nuestros compañeros nos daban la nota. Estuvo bueno porque escuchamos varias opiniones y era un tema que me costaba y lo puede entender”.*

*“Me ha pasado en evaluaciones finales sentir muchos nervios,...temer a los profesores de la cátedra y a la hora de rendir sólo me tomaron los conceptos más importantes, la profesora fue muy amable y eso hizo desaparecer por completo los nervios”.*

▪ **b<sub>2</sub>: Evaluación como: control/ comprobación/medición/acreditación/calificación**

*“Determinar cuánto un alumno sabe o aprendió”.*

*“Preguntas, son preguntas que respondes para saber cuánto has estudiado”*

*“Evaluación para mí, es una forma de dar un valor, puntaje a lo aprendido. Es decir una forma de determinar realmente cuánto hemos aprendido”.*

*“Una evaluación es una actividad mediante la cual se corrobora si los alumnos adquirieron determinada cantidad de conocimientos y saberes.”*

*“Es una instancia final que decide si estás o no aprobado”.*

En las expresiones destacadas, se advierte una concepción de evaluación desde una perspectiva técnica que reduce las prácticas evaluativas al control, a la calificación y a acreditación de saberes, el énfasis está puesto en el producto, en el “cuánto” se aprendió y no en el “cómo” se lograron o no, determinados contenidos y procesos.

**c<sub>2</sub>: Evaluación diagnóstica continua (como proceso) /formativa /como proceso de retroalimentación/como herramienta de conocimiento para docentes y/o alumnos.**

*“La evaluación debe tener diferentes pasos. Desde lo aprendido puedo decir que todo debe comenzar con una indagación de ideas previas, continuar con una evaluación formativa, luego integrar todos los contenidos y por último que el alumno haga una autoevaluación para poder mejorar aquello que no aprendió”.*

*“Evaluación: es para saber si hemos aprendido, pero no solo debe remitirse a una instancia final con una nota, sino asimilar lo aprendido, poder relacionarlo todo”.*

*“Creo es el momento en donde se ve, cómo estudió, entendió el tema o práctico. Se ve si es necesario volver a estudiar. Es decir se ve el grado de madurez hacia esos temas y sus relaciones”.*

Se advierte en las expresiones de los estudiantes, una concepción de evaluación desde una perspectiva comprensiva, que entiende a la misma como inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como una mera instancia final. Es formativa, valora no sólo los resultados, sino también los procesos.

Desde esta perspectiva, se reconoce no sólo al docente como el único sujeto evaluador, sino también a los compañeros y al propio estudiante, en consecuencia se promueven instancias de coevaluación y autoevaluación.

*“Una experiencia que me impactó positivamente fue en una evaluación, en la cual me puse nerviosa, en una exposición oral y la profesora que me había visto días antes y sabía de mis conocimientos, dejó que los demás alumnos terminaran y me pidió que me calmara, luego me evaluó en forma personal, sin dejar por eso de preguntarme todo. Aprobé con muy buena nota”.*

Se agrega la categoría **No opina-Respuesta confusa** en ambos ítems.

Sin duda muchas de las expresiones anteriores constituyen un verdadero llamado a la reflexión sobre cuál es el concepto y las expectativas que tienen nuestros alumnos ingresantes a la universidad respecto a la evaluación. Conocer la frecuencia con que aparecen estas categorías en nuestra muestra de investigación, y analizar si éstas dependen de las características del alumno en cuanto a su carrera, nos permitirá, en

una primera instancia, caracterizar las prácticas evaluativas de alumnos ingresantes para poder luego ver si actúan como un factor de influencia en el desgranamiento universitario de los primeros años.

Para el análisis de la información se utilizan técnicas del análisis estadístico uni y bivariado para datos categorizados. El análisis univariado se realiza con tablas de frecuencias y el bivariado con la aplicación del test Chi-cuadrado de independencia. Este test contrasta la hipótesis que parte del supuesto que las variables: Carrera del alumno e Item 1 (2) son independientes; es decir, que no existe ninguna relación entre ellas. El objetivo de esta prueba es contrastar la hipótesis mediante un nivel de significación por lo que si el valor de la significación es mayor o igual que uno prefijado *Alfa* (generalmente se usa  $Alfa=0.05$ ), se acepta la hipótesis; pero si es menor, se rechaza.

#### 4. Resultados alcanzados

En la Tabla 1 se resumen las respuestas de los grupos en cada ítem. En ambos, al realizar el contraste Chi-cuadrado de independencia para los valores de la tabla de contingencia se obtienen los valores de  $p=0,43$  (Item 1) y  $p=0,30$  (Item 2) que se comparan con *Alfa* de significación asumido como 5%. Como estos valores son muy altos no se rechaza la hipótesis. Esta información indica que no hay indicios de una relación de dependencia entre ambas variables lo que está indicando que, independiente de la carrera del alumno, las concepciones y experiencias sobre evaluación son similares. Esto nos permite, y sin pérdida de información, analizar el porcentaje de las respuestas del grupo en su conjunto. Los resultados se presentan en la Tabla 2 y se visualizan en el Gráfico 1.

**Tabla 1:** Número de respuestas de los grupos de alumnos por carrera y por ítem

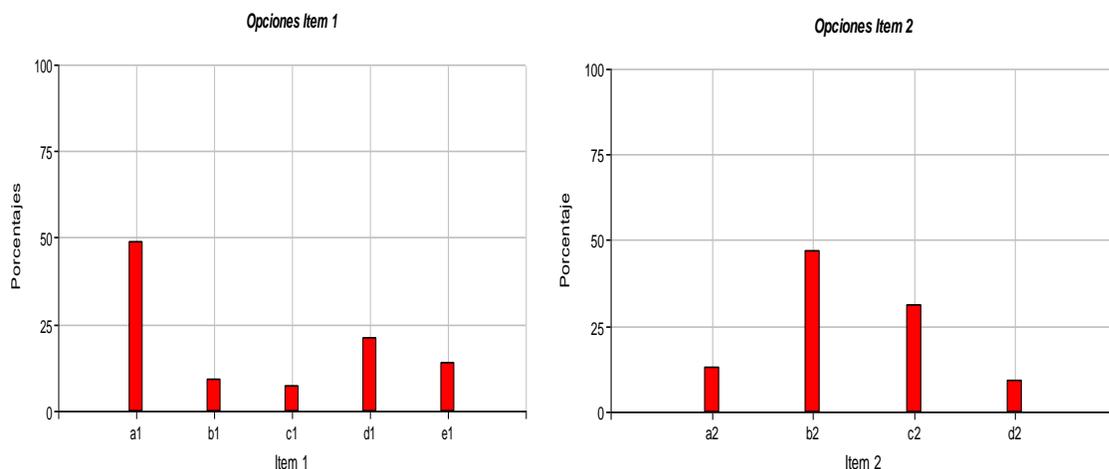
ITEMS/CATEGORIAS		ALUMNOS			TOTAL
		FCA	MAT	QCA	
	a1	5	19	10	34

ITEM 1	b1	1	3	2	6
	c1	1	2	2	5
	d1	2	9	4	15
	e1	0	10	0	10
ITEM 2	a2	1	7	1	9
	b2	7	17	9	33
	c2	0	16	6	22
	d2	1	3	2	6

**Tabla 2:** Porcentaje de respuestas del grupo total de alumnos para cada ítem

	CATEGORÍAS	PORCENTAJES (%)
ITEM 1	a1	49
	b1	9
	c1	7
	d1	21
	e1	14
ITEM 2	a2	13
	b2	47
	c2	31
	d2	9

**Gráfico 1:** Porcentaje de respuestas según opciones para los Ítems 1 y 2



Los resultados mas significativos indican que, para el Item 1, un 49% de los alumnos considera a la evaluación coherente con los procesos de enseñanza (categoría a1) y un 21% la considera diferente en cada nivel del sistema educativo en cuanto a la calidad y cantidad de evaluaciones (categoría d1).

Para el ítem 2, mientras un 47% de los alumnos que conforman nuestra muestra de análisis sostienen como concepto de *Evaluación* a un proceso de control, comprobación, medición (categoría b2), un 31% la considera como proceso formativo, de retroalimentación (categoría c2).

Si bien un número importante de alumnos manifiestan haber vivido experiencias evaluativas “coherentes y buenas”, en su concepción de evaluación está fuerte la idea de que ésta es un proceso de control, medición, acreditación, que responde a paradigmas tradicionales sobre la evaluación.

Aunque los resultados no deben ser interpretados de modo inferencial debido al tamaño limitado de la muestra y la modalidad del estudio (estrictamente descriptivo y exploratorio), estos nos permiten concluir que, independiente de la carrera del alumno, las experiencias y concepciones sobre evaluación son coincidentes independiente de la carrera del alumno.

Se advierte claramente que las experiencias que los estudiantes tuvieron posibilidad de vivenciar durante su paso por el sistema educativo, juegan un papel clave en su

autoestima y motivación y van configurando de manera inconsciente, concepciones acerca de la evaluación que incidirán en su relación con el conocimiento. Como expresamos en la introducción, transformar las prácticas evaluativas en la universidad, convirtiendo a la evaluación en una *herramienta de conocimiento*, se plantea como un desafío para los docentes. Es un desafío que demanda cuestionar tradiciones fuertemente arraigadas a las prácticas de enseñanza, que entienden a la evaluación como un mero mecanismo de control y acreditación. Esta situación demanda, por un lado, tomar conciencia de la incidencia de las prácticas docentes cotidianas en el desgranamiento y retención de los alumnos durante los primeros años de su carrera y por otro lado, como formadores de futuros docentes, demanda analizar el impacto de las mismas en la conformación de su futura identidad profesional. Siguiendo a Camilloni (2010), se podría decir que en las prácticas docentes cotidianas, nos encontramos con el desafío de construir y consolidar la *“honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes”*. Esta honestidad reside en *“la coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos,...cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos”* (Camilloni, 2010).

## 5. Bibliografía

- Anijovich, R. y otras.(2010) *La evaluación Significativa*. Paidós: Buenos Aires.
- Blythe, T. y colaboradores. (1999) *Enseñanza para la Comprensión*. Paidós: Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2010) *La validez de la Enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos?* En *La evaluación Significativa*. (pp. 23-41) Paidós: Buenos Aires.
- Filmus, D. (2004) *Una escuela para la Esperanza*. Temas: Bs. As.
- Gimeno Sacristan, J. Y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.

Litwin, E. Camilloni, Celman Y otros. (1996) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.

Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente*. Gedisa: Madrid.

Pogre, P. Y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers Ed: Buenos Aires.

Rodriguez, J. A. (1993) Citado En Sola Villazón, A. Y De Pauw, C. *La evaluación en la programación didáctica: diseño de un programa de Evaluación*. (2000) Documento de información. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens: Buenos Aires.

Santos Guerra. (1996) *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.

Santos Guerra. (1996) *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela* Nro. 30. Pág. 5-13.

Sola Villazón, A. Y De Pauw, C. (2000) *La evaluación en la programación didáctica: Diseño de un Programa de Evaluación*. Documento de información. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.