

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y SU VINCULACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE SALUD DE LA UMAZA.

Autor/es: PULVIRENTI, Belén; GALLAR, Susana; CARRILLO, Iris

Institución de Procedencia: Universidad Juan Agustín Maza. Asesoría Educativa Universitaria y Área de Evaluación y Acreditación.

Correo electrónico: bpulvirenti@umaza.edu.ar

Eje Temático: Evaluación de los aprendizajes (trabajo de investigación y experiencia)

Tipo de Trabajo: Investigación

Palabras Clave: Universidad – Enseñanza – Aprendizaje - Instrumentos de evaluación.

Abstract

La evaluación de los aprendizajes, desde siempre ha formado parte de la práctica docente, aunque sigue siendo el componente más ríspido para profesores y alumnos.

Numerosos estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje que logran los estudiantes y no el plan de estudio. La mayoría de los docentes consideran al sujeto que aprende para la preparación de sus clases, no obstante llegado el momento de la evaluación son otros los criterios seleccionados. Por otro lado los estudiantes no ven en la evaluación una posibilidad de aprender, sólo aparece la motivación de aprobar, quizás por el sistema de evaluación establecido. Cuestionar la coherencia entre las prácticas docentes y la evaluación permitirá comprender y mejorar lo que ocurre en la mediación del saber universitario.

Resulta pertinente problematizar este fenómeno y cuestionarse; ¿las prácticas evaluativas demuestran la vinculación entre los estilos de mediación pedagógica y los instrumentos de evaluación?

La Metodología en una primera fase será cuantitativa, se aplicarán encuestas a docentes titulares y alumnos.

Como resultado se espera, promover innovaciones en los procesos de enseñanza y generar teorías sobre las mismas, finalmente colaborar en la transformación de la enseñanza Universitaria.

1. Introducción

Las universidades se encuentran presionadas por varios elementos, por un lado los procesos de regionalización y globalización económica, política y cultural, la aceleración de conocimientos científicos y tecnológicos y por otra parte el crecimiento explosivo del número de estudiantes, profesores y actividades combinadas con restricciones de orden financiero. Desde el exterior esta misma institución está sometida a una desatención financiera, reducción del reconocimiento social a su función y una presión a modificar los currículos hacia una orientación científica técnica.

La realidad demuestra que las universidades frente a estas presiones tienen resultados poco favorables, pese al incremento de la oferta y al importante ingreso masivo de estudiantes a las aulas universitarias, se produce una pérdida notable y sostenida del alumnado, un importante retraso en el egreso, implicando un incremento indiscutible en la duración de las carreras. La deserción, el rezago estudiantil y el defasaje entre la duración real y la estipulada en el Plan de estudio, se encuentran entre los problemas más enredados y usuales que enfrentan las instituciones de Educación Superior, ante esta situación cabe cuestionar el impacto que tienen las prácticas de evaluación.

Este equipo de investigación considera que pensar la evaluación es indagar sobre un proceso complejo, plantear este tema es pararse en un camino incierto ya que es un problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. “El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica” (Litwin 1998)

La evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y es uno de los componentes más destacados en un estudio llevado a cabo en la Universidad Juan Agustín Maza durante el año 2010-2011. En dicho trabajo se analizaron actividades curriculares con baja efectividad académica a partir de los siguientes instrumentos:

encuesta de opinión sobre el desempeño profesores (la misma es completada por los alumnos), observaciones de clases (realizada por integrantes de Asesoría Educativa Universitaria), triangulación entre programas, registros de cátedra y exámenes parciales. Entre sus resultados se observó que, la categoría de análisis más cuestionada por profesores y alumnos fue la evaluación. Tal vez esto se debe a que ha funcionado como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar, y ha estado enmarcada dentro de la perspectiva tradicional de la enseñanza, en la que evaluar se reduce a verificar y medir el logro en el cumplimiento de los objetivos.

Las instituciones educativas de nivel superior necesitan responder a las demandas del medio, los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación requieren un replanteo para promover una formación que le permita al estudiante gestionar sus propios aprendizajes, adaptarse al mundo cambiante en el que han de desempeñarse; por lo que se hace imprescindible formar competencias a partir de habilidades intelectuales y comunicacionales que promuevan la búsqueda de un aprendizaje continuo.

Si bien es cierto que las producciones de J.Schwab y Stenhouse han impactado en las prácticas docentes, donde: "...la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien..." (José Contreras 1994) y el profesor debe investigar, desnaturalizar el aula a partir de una mirada reflexiva, con el fin de mejorar su propia práctica; aún existe el divorcio con la evaluación. No es comprendida como un discurso y una práctica compleja que exige renovación a la luz de los cambios del entorno, de las disciplinas y de los avances tecnológicos.

En ocasiones la preocupación central de los estudiantes está dirigida al egreso efectivo, la eficacia; anulando cuestiones fundamentales referidas a la evaluación y en la que cabe cuestionarse: ¿aprenderían igual si no se evaluara?, ¿disfrutaban aprendiendo? ¿aprenden por sí mismos?, ¿qué intereses tienen a la hora de prepararse para las instancias evaluativas?, ¿qué valoran más, comprender los contenidos o conocer las dinámicas y estilos pedagógicos de cada cátedra?, ¿pueden vivenciar el desarrollo de capacidades, una vez que han aprendido los contenidos propuestos por una actividad curricular?.

En la evaluación termina el proceso de enseñanza aprendizaje, y numerosos estudios han comprobado que los sistemas de evaluación son disfuncionales y desequilibrados, en tanto se evalúa estereotipadamente, en ocasiones hasta

independientemente del proceso de enseñanza aprendizaje sin que exista la posibilidad de retroalimentar al mismo. (Brown y Glasner, 2003; González, 2003; Segers y Dochy, 1996). Las investigaciones marcan la necesidad de instrumentar la evaluación de modo que facilite la mejora del aprendizaje, además las preocupaciones que motivan estos estudios demuestran que el debate no está cerrado y que existe un camino en la búsqueda de soluciones.

Afrontar esta problemática supone conocerla desde la praxis reconociendo que existen fracturas con el mundo de las teorías, las que no siempre consideran los factores condicionantes, en este sentido Santos Guerra identifica los siguientes:

- Prescripciones legales, los docentes no pueden evaluar de manera antojadiza sino que responden a la normativa establecida por el plan de estudio.
- Supervisiones institucionales, ningún profesional puede escapar a las pautas reguladoras de la universidad aunque posea un criterio diferente al establecido por la norma.
- Presiones sociales, las calificaciones obtenidas por los estudiantes forman parte de su trayectoria académica, la cual es utilizada en el mercado laboral y en el mundo académico para jerarquizar y clasificar.
- Condiciones organizativas, tiempo, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles, la cultura organizativa. El rendimiento de los estudiantes no depende únicamente de las capacidades y del esfuerzo que este realice, tampoco de la experticia del profesor; sino que depende también de la organización de las instituciones. como por ejemplo los mencionados por Santos Guerra.

La evaluación deja traslucir las concepciones de los docentes, lo que es la universidad, la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje; en este sentido la reflexión en torno a las prácticas docentes lleva al planteo de los siguientes interrogantes ¿las prácticas evaluativas posibilitan la demostración de procesos constructivos en torno a la formación de capacidades o si revisten acciones mecanizadas destinadas a formalizar la situación académica de estudiantes?, ¿qué valor le dan los docentes universitarios a las instancias evaluativas?, ¿cómo

interpretan los resultados que obtienen sus alumnos?, ¿las prácticas evaluativas responden mayoritariamente a: las prácticas áulicas, a criterios disciplinares y/o requisitos institucionales?, ¿qué estrategias utilizan para articular el sistema de evaluación universitario, con las nuevas propuestas didácticas?.

Poner en tela de juicio las prácticas evaluativas permitirá evitar la mecanización de las mismas, porque dejando de lado las certezas se harán visibles las mejoras. Por ello este trabajo apunta a desarrollar los siguientes objetivos:

- Identificar la finalidad que le otorgan docentes y estudiantes a la evaluación de los aprendizajes, en las carreras de: Farmacia, Nutrición y Kinesiología.
- Identificar la coherencia entre las prácticas áulicas y los instrumentos de evaluación implementados en las carreras del área de salud de la UMaza.

2. Referentes teóricos-conceptuales.

El lugar de la Didáctica en la Universidad

Reflexionar sobre evaluación implica aceptar que forma parte del campo de la didáctica, ahora bien cabe preguntar qué lugar ocupa la didáctica en la enseñanza universitaria y fundamentalmente en carreras de carácter profesional como por ejemplo las pertenecientes al área de la salud. El análisis de esta cuestión es de vital importancia debido a los cambios producidos en la educación en los últimos veinte años, ocasionados por: la vertiginosa transformación social, el avance acelerado en las diferentes áreas del conocimiento y el protagonismo indiscutible de los medios masivos de comunicación.

En el progreso de la ciencia y en los nuevos estilos de comunicación social los docentes no son generalmente los actores, sino que se generan desde espacios fuera de su alcance; ocasionando el desconcierto de profesores y alumnos.

El nuevo modelo de Universidad busca una enseñanza de calidad, lo que implica acercar a los estudiantes a la estructura esencial de la disciplina, a las metodologías que permitan elaboración de nuevos conocimientos para la resolución de los problemas, que atañen al campo científico para el que fueron formados.

Enfrentar este desafío supone tener en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento, la sociedad, como espacio de desarrollo y transformación cultural. Cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza, pero además ejercen un marco de presiones,

orientaciones y hasta disrupciones en la que no todos los actores se ven favorecidos.

La enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. La Universidad en este sentido necesita promover una formación que facilite la adaptación de los estudiantes, al mundo cambiante en el que han de desempeñarse; por lo que se hace imprescindible formar competencias y disponer de habilidades intelectuales y comunicacionales que promuevan la búsqueda de un aprendizaje continuo. Este desafío consigna la revisión del aula de clase, la enseñanza y la evaluación, objeto de estudio de la Didáctica.

La enseñanza en el nivel universitario es una práctica que necesita ser asumida, por los educadores, científicamente. Los docentes de Educación Superior poseen, generalmente, algunas ideas acerca del alcance y el significado que debe tener la enseñanza en este Nivel. Estas ideas se convierten en un soporte racional a la hora de tomar decisiones pedagógicas, debido a que cuentan con consenso entre los profesores y además, forman parte de la tradición institucional.

Camilloni (1995) llama a este conjunto de ideas Didáctica del Sentido Común, ya que se han construido sobre la base de representaciones sociales. Es importante analizar brevemente esta didáctica si se pretende que los profesores universitarios comprendan que deben acudir a la didáctica científica y adoptar sus normativas para la mejora de sus prácticas de enseñanza. Para ello antes se requiere indagar las ideas previas de estos docentes sobre la enseñanza y así favorecer la construcción de otras nuevas.

En la Didáctica del Sentido Común, se encuentran, entre otras, las siguientes ideas: a) La Enseñanza en el Nivel Superior no es un problema en sí misma. Es una acción pedagógica que se lleva a cabo sin obstáculos para el docente, más allá de los que pudieran surgir en cualquier situación propia del acto de enseñar. No todos los docentes universitarios consideran necesaria la formación pedagógica para la docencia en este Nivel. Aseguran que lo importante es la organización y el ambiente formativo que se crea en las Universidades. La calidad de la formación la marcan, según esta línea de pensamiento, los conocimientos disciplinares del docente y la presencia y el empleo efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes, tales como bibliotecas, laboratorios de informática, entre otros. Podría concluirse que aquí se observa una suerte de; a) didactismo al negar el carácter

problemático de la enseñanza, objeto de estudio de la didáctica; b) El alumno es considerado un adulto joven, maduro, cuyo aprendizaje depende de su responsabilidad y de las posibilidades que tiene para desarrollar las competencias que la sociedad y la profesión exigen de él como graduado de la Educación Superior. Quienes esto afirman, insisten que la docencia, en realidad, poco puede aportar de nuevo a lo que el alumno ya no posea en motivación, expectativas personales, conocimientos previos, capacidad de esfuerzo y trabajo, entre otros. Según este análisis y siguiendo la línea del famoso dicho “lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta”, el factor clave es el propio alumno y sus capacidades. En esta afirmación, nuevamente, se observa una negación de la didáctica, en tanto ciencia que se ocupa de la enseñanza; c) El docente representa un modelo científico y profesional para el alumno porque enseñar implica, fundamentalmente, la transmisión de un conocimiento científico determinado. Se entiende que la buena docencia proviene del saber disciplinar del profesor y de sus cualidades particulares.

Es una convicción muy extendida entre el profesorado universitario que es posible enseñar a partir de la propia experiencia de la enseñanza. A enseñar y evaluar, dicen, se aprende enseñando y evaluando. No se trata de una actividad científica. No existen normas acerca del cómo enseñar. Esta es otra forma de negar la didáctica, al desvalorizar la enseñanza como actividad profesional.

En síntesis la mayoría de los docentes no reconocen la Didáctica como ciencia, muchas veces se adoptan parcelas de conocimiento, recetas para desarrollar en una clase, sin comprender que es un cuerpo de conocimiento que integra ser, el saber hacer y el cómo hacer. Son débiles los marcos conceptuales para: organizar, conducir, explicar y evaluar las intencionalidades del trabajo áulico.

Una de las razones que han posibilitado esta situación se debe a que la Didáctica, como el resto de las Ciencias Sociales, a sufrido los avatares epistemológicos, conceptuales y metodológicos. En principio porque algunos autores no han definido su campo de conocimiento y otros la reconocen como “... *la didáctica, como parte de una teoría de la educación, es una teoría práctica, no científica*” (Camilloni, 1996:27). Camilloni (1996) plantea el “¿Por qué y para qué la didáctica?”, demostrando en su argumentación que es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que la misma tiene como misión describirlas, explicarlas y enunciar normas para la resolución de los problemas que son comunes en el trabajo cotidiano de los

profesores. La didáctica aparece como “heredera y deudora” de otras ciencias (Camilloni, 1996), especialmente de la psicología.

Por otra parte la conceptualización de la didáctica se complica cuando se analiza desde la generalidad o desde la especificidad. Dando origen al debate contemporáneo entre la didáctica general y sus especializaciones. Las didácticas especiales son definidas como campos específicos de las respectivas ciencias sociales, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados, por ello no reconocen relación con el marco de la didáctica general y cuestiona su existencia.

Más allá de los debates “La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Zabalza, 1997, pag 139)

Esta mirada de la Didáctica exige en el docente un pensamiento crítico para reflexionar sobre su propia práctica. Planteo que surge con Stenhouse (1987) el cual propone la investigación como la herramienta que permite la mejora continua de la enseñanza, partiendo de concebir el currículum, como una hipótesis para ser resignificada en el aula, y esta como un microsistema compuesta de múltiples elementos que deben ser considerados por el profesor. Desde esta mirada todo educador podría investigar, experimentar la didáctica y promover el aprendizaje.

En función de estas reflexiones podríamos decir que la Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica General. A diferencia de las didácticas específicas de otras etapas educativas, es reciente, en tanto lleva solo algunas décadas de desarrollo. La razón está en que el Nivel Universitario se ha cuestionado sobre la necesidad de su existencia. Más allá de su reciente aparición podríamos conceptualizar a la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimientos que se ocupa de la ciencia y el arte de enseñar en la universidad.

La evaluación no ha tenido un carácter central como objeto de estudio de la didáctica; los resultados del sistema universitario: pérdida notable y sostenida del alumnado, importante retraso en el egreso de los que permanecen, incremento indiscutible en la duración de las carreras; demuestran la necesidad de focalizar la lente en la evaluación. Claro está que la deserción y las bajas tasas de terminalidad universitaria (considerado el tiempo efectivo de graduación), se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de Educación

Superior y no solo dependen de la evaluación que realizan los docentes, aunque es un elemento no menor para considerar.

La evaluación es un componente medular en el proceso de mediación y apropiación de saberes, porque el profesor obtiene una información que le permite la certificación solicitada por el sistema educativo, pero además le posibilita la lectura pedagógica, espacio para interpretarla como una práctica compleja, esta mirada le permite al docente dejar de entenderla como o algo meramente técnico e instrumental, que sirve para aprobar o reprobar.

Por su parte para los estudiantes es un insumo que regula el aprendizaje, porque la gestión del estudio está directamente relacionadas con las exigencias propuestas por cada cátedra (métodos, sistemas de evaluación), entonces el interés de aprender es reemplazado por el de aprobar. Ante esta situación los aprendices desarrollan estrategias de adaptación a las demandas de los distintos profesores. Nadie podría negar el vaciamiento que se produce en el aprendizaje cuando es vivido desde esta dimensión. La evaluación es un punto neurálgico en la calidad de los aprendizajes, la valorización de los estudiantes y docentes condiciona la profundidad lograda en la construcción del conocimiento.

Construir conocimiento no implica procesos lineales y hasta a veces pueden ser fallidos por una pobre enseñanza, esta situación si es remediable por el alumno, existen caminos alternativos, pero ante el resultado de una mala evaluación no hay posibilidad de escapatoria. Esto sigue ocurriendo en las aulas universitarias fundamentalmente por las concepciones que rondan en torno al sujeto de aprendizaje y porque siempre la evaluación fue entendida como una cuestión de supervisión docente para controlar al alumno. Algunos autores (McDonald, Boud, Francis y Gonczy, 2000), marcan consecuencias negativas al seguir considerando la evaluación como una técnica:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, e ignoran materiales importantes no evaluables.
- Los estudiantes dan más importancia a las tareas que se van a evaluar para obtener una acreditación.
- Los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.

- Los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

Respecto de las patologías que encierra el poder de la evaluación Santos Guerra (2000), relaciona estas patologías con deformaciones en las que puede incurrir el evaluador si no lleva a cabo con corrección y éticamente su tarea. Establece un listado que describe la patología general de la evaluación educativa. Si bien está orientada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, hemos podido adaptarla a la evaluación que se puede realizar de cualquier otro objeto:

1. Solo se evalúa al alumno: se lo examina y se lo hace responsable exclusivamente a él por los resultados obtenidos. Los resultados de la evaluación suelen ser inapelables.
2. Se evalúan solamente los resultados: esta sería una evaluación con un alto grado de parcialidad, dado que no meritúa los esfuerzos, medios, ritmo, es decir, cómo ha logrado esos resultados.
3. Se evalúan solo los conocimientos: aquí se produce un fuerte reduccionismo, dado que no tiene en cuenta la valuación de destrezas, actitudes o valores.
4. Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos: no tiene en cuenta los efectos laterales e imprevistos que se producen.
5. Solo se evalúan los efectos observables: se deja de lado efectos no observables en una primera instancia, pero relevantes.
6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa: lo que constituye algo parcial. Para hacer una evaluación rigurosa, debe ser bajo una perspectiva holística.
7. Solo se evalúa a las personas: lo que constituye un error, porque para poder hacer una evaluación conclusiva, hay que observar condiciones, medios, contextos, tiempos, por mencionar algunas variables.
8. Se evalúa descontextualizadamente: y hay que tener en cuenta el contexto amplio en el cual se desarrolla la actividad para poder comprender la realidad del fenómeno a evaluar.
9. Se evalúa cuantitativamente: por tratar de munirse de rigor y objetividad, pero se deja de lado, en pos del cuánto del fenómeno, el cómo se produce.

10. Se utilizan instrumentos inadecuados: si los instrumentos de evaluación son asépticos, estáticos y descontextualizados no permite conocer y comprender la realidad que se quiere evaluar.

11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso: el ejercicio de evaluación es, en líneas generales, circular. Es decir, no puede haber incoherencias entre el objeto a evaluar y el modo en que este se evalúa.

12. Se evalúa competitivamente: se trata aquí de no tomar la evaluación exclusivamente como un medio para posicionar a la institución en un lugar determinado en la sociedad. Hacerlo sería limitar la capacidad del ejercicio evaluativo e inhibir la potencialidad de la evaluación de permitir la mejora permanente a partir de datos actualizados y confiables.

13. Se evalúa estereotipadamente: es decir, se repiten esquemas de evaluación que han dado resultado antes o en otros contextos.

14. No se evalúa éticamente: esto sucede cuando la evaluación se torna un instrumento de control o cuando se hace de manera irresponsable y poco rigurosa y se establecen nexos incorrectos entre causas y efectos. Completa la idea de falta de ética en la evaluación el manejo confidencial de los datos y la independencia del evaluador.

15. Se evalúa para controlar: si no repercute en la mejora del proceso, la evaluación se torna una actividad final que hace imposible planificar nuevos planes de mejora en función de aquello que se ha encontrado como falencia.

16. Se evalúa para conservar: aquí se enmascara el verdadero sentido de la evaluación si no hay intención de cambiar. Por lo tanto, aquí la audiencia puede hacer la interpretación que convenga de la información aportada por la evaluación con el objeto de que nada se altere en el ritmo que el objeto de evaluación venía sosteniendo.

17. Se evalúa unidireccionalmente: esta patología se entiende como la evaluación que toma una dirección vertical y descendente. Es decir, el Ministerio evalúa a la Institución, la Institución a través de su máxima autoridad a los mandos medios, etc.

18. No se evalúa desde fuera: esto sucede cuando no hay una evaluación externa.

19. No se hace autoevaluación: así como es necesaria la evaluación externa para cobrar objetividad en la valoración, también es necesario el proceso de autocrítica para generar los cambios necesarios en el objeto de evaluación. En palabras de John Elliot (1986) como una investigación acción.

20. Se evalúa distemporalmente (dis = mal): no se tiene en cuenta el cuándo se evalúa. Generalmente se pone el acento en el cómo de la evaluación en desmedro de una evaluación sincrónica de distintos aspectos del objeto o diacrónica, es decir, a lo largo del tiempo y que nos permita obtener distintos elementos de referencia y sus cambios durante un tiempo.

21. No se hace paraevaluación (para= junto a, al lado de): es decir, no se produce un análisis de contenido y juicios que vayan más allá de de la descripción y la determinación de la coherencia del programa y la eficacia del mismo.

22. No se hace metaevaluación: es decir, no se evalúa al proceso de evaluación empleado.

Las aproximaciones tradicionales provenientes de la cultura psicométrica valoran la fiabilidad y la validez de los instrumentos y sistemas de evaluación, ante esta perspectiva el estudiante no toma conciencia de los aprendizajes adquiridos, los obstáculos que tuvo que superar y las capacidades previas que puso en juego, simplemente la calificación resume el nivel de rendimiento. Hoy es necesario pensar en que los procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del alumno, y no sólo calificarlo dentro de escalas construidas con criterios no siempre lógicos.

La mirada de este equipo de investigación entiende que la evaluación presenta dos funciones básicas la de carácter social de selección y clasificación y la de carácter pedagógico, ambas deben existir en armonía absoluta. La primera, es la más valorizada dentro del sistema; la segunda, que acompaña, y se dirige a la comprensión de los procesos de evaluación es la que debe ser desarrollada en las aulas universitarias. Para ello es necesario que los profesores no realicen una evaluación simplemente para evaluar, no es un ejercicio de ese estilo, sino que se inicia un proceso evaluativo cuando se necesita tomar una decisión. La evaluación permite obtener la información necesaria para poder decidir, de todas las alternativas posibles, cuál es la óptima o más adecuada según los propósitos o necesidades pedagógicas. Asimismo, en este punto evaluar no es sinónimo de

recoger información. Tampoco, por lo tanto, puede ser sinónimo de aplicar un test o instrumento examinador o de medición. Evaluar, en su sentido más estricto tiene que ver con la emisión de un juicio de valor sobre esa información relevada.

Es necesario reflexionar sobre los referentes de la evaluación, aceptar y explicitar que la evaluación es una construcción social, donde se expresan relaciones de poder, y la tensión entre los objetos de enseñanza y los objetos de conocimiento. Los últimos propios del mundo de la ciencia, y los primeros son originados en la clase tienen que ver con la transposición didáctica y con la capacidad de reconceptualización de los saberes científicos. En este punto se observa una distancia y es allí donde aparecen los criterios de evaluación, los mismos no deberían ser unívocos porque variarán en función de las intencionalidades educativas que se persigan.

Los criterios de evaluación no son buenos o malos per se, sino que dependen de las capacidades que se busquen desarrollar. Por lo tanto los criterios deben ser explicitados, en especial aquellos que los docentes consideran implícitos y sobre los que generalmente se generan confusiones. A su vez los criterios estarán en relación a la comprensión que tienen los profesores y alumnos sobre la evaluación formativa y la sumativa, como también los significados que le otorgan a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El estado del arte sobre el tema demuestra que la evaluación debe ser concebida como un proceso de significación y resignificación que promueve la reflexión y la investigación, para que surjan posturas que interpelen los discursos instrumentalistas, basados en un reduccionismo conceptual y metodológico, donde la evaluación aparece subordinada a necesidades y demandas externas al proceso pedagógico. Atender los desafíos de la educación superior, propios de este milenio, requiere propuestas innovadoras en la evaluación del aprendizaje, que llevan a cuestionarse concepciones y formas extraordinariamente asentadas en la práctica de la enseñanza.

3. Aspectos metodológicos

Contexto

La investigación se plantea temporalmente para el año 2012 espacialmente en Mendoza, Argentina, en Facultades, pertenecientes a la universidad en la cual los integrantes del equipo de investigación desempeñan sus actividades académicas.

Esto facilita el acceso a profesores y estudiantes para la aplicación de la encuesta, logrando controlar circunstancias contextuales que pudieran afectar el instrumento de medición.

Enfoque

En coherencia con los objetivos planteados, se hace necesario pensar en un estudio bajo un diseño no experimental, en tanto las variables no sufrirán manipulaciones, se pretende observar el fenómeno tal como se presenta en la realidad, por esta misma razón será de carácter descriptivo-seccional. Es importante destacar que además de identificar las propiedades y atributos del fenómeno se realizará una mirada comparativa, con la finalidad de visualizar si existen diferencias entre las diferentes carreras Farmacia y Bioquímica, Nutrición y Kinesiología pertenecientes al área de la salud, insertas la misma universidad.

Población

En función de los objetivos es necesario realizar un censo, se decidió encuestar a todos los titulares pertenecientes a las carreras antes mencionadas. La población docente quedo conformada bajo tres estratos coincidentes con la carrera a la que pertenecen. Se encuestaron 28 docentes de Farmacia y Bioquímica, 38 docentes Nutrición, 30 de Kinesiología, siendo un total de 96 encuestados.

La decisión en cuanto a los alumnos a encuestar es estratégica y bajo un muestreo aleatorio se seleccionaran diferentes años de cada una de las carreras, la muestra deberá ser conformada al inicio del segundo semestre. De esta forma los estudiantes habrán pasado por todas las instancias de evaluación - parciales, finales- propuestas por los docentes.

Instrumentos de medición

Para acceder a las conceptualizaciones que poseen los estudiantes y profesores, desde la estrategia cuantitativa, se elaboraron encuestas. La destinada a profesores trabajó sobre las siguientes categorías: estrategias de mediación de los contenidos, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, valoración de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Con el afán de comparar las respuestas el instrumento de medición dirigido a los alumnos está destinado a observar las mismas categorías. El equipo de investigación consideró que era necesario conocer la opinión de los estudiantes desde un plano conceptual, la actividad central de los docentes está en la promoción y acompañamiento del

aprendizaje (Prieto Castillo 1992) La acción mediadora del profesor se centra en el proceso cognitivo del alumno Novak (1992) el docente es un mediador entre la estructura conceptual, los contenidos de la ciencia que enseña y las estructuras cognitivas de los sujetos de aprendizaje. Para los enfoques mediacionales, un alumno aprende porque es capaz de hacer, él mismo, algo con el material proporcionado por la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es cierta actividad del propio alumno a partir de sus aprendizajes previos, en esta dirección fueron pensadas las encuestas realizadas a los educandos.

Ambos instrumentos fueron estructurados bajo preguntas con opciones de respuesta establecidas, aunque se buscó flexibilidad por medio de la alternativa “otros”; de esta forma se consideraba la posibilidad de criterios de respuesta no pensados por los investigadores.

En el afán de complementar la información obtenida se realizarán entrevistas con los responsables de la gestión institucional del currículo, puntualmente se desarrollan entrevistas semiestructuradas a las responsables de la evaluación curricular, destinadas a identificar los factores condicionantes (propuestos por Santos Guerra 2000), que más influyen en estas carreras.

Análisis de la información de la hipótesis

Las lógicas que guían el análisis de los datos e información, fueron acordadas por el equipo, por lo cual es necesario su explicitación.

Este análisis partió de la siguiente hipótesis: *La finalidad dada a la evaluación y los métodos y procedimientos para evaluar los aprendizajes no se vinculan de manera directa con las prácticas de enseñanza en las carreras del área de salud de la UMaza.*

En la misma se identifican tres constructos teóricos, por un lado la finalidad por otro, los métodos y procedimientos, finalmente las prácticas de enseñanza. Estas variables fueron trabajadas en la encuesta, tomada a docentes, por lo que se hace necesario explicar la conceptualización y la operacionalización que adoptó este grupo de investigadores.

Cuadro N° 1

Variable	Conceptualización	Operacionalización
		Indicador
Finalidad dada a la evaluación	Función de la evaluación	Evaluación diagnóstica Evaluación formativa Evaluación sumativa
Métodos y procedimientos	Métodos basados en la medida	Pruebas objetivas de producto. Pruebas de opción múltiple
	Métodos alternativos.	Evaluaciones basadas en tareas. Implicación del estudiante en la evaluación
Prácticas de enseñanza	Clase Magistral Métodos alternativos	Clase expositiva Exposición dialogada Análisis de casos Resolución de problemas Trabajos de investigación

Procesamiento hipótesis

En una primera instancia el agrupamiento de los datos se realiza por carrera con dos segmentos poblacionales diferentes: profesores y estudiantes. En función de los indicadores de respuesta establecidos en la encuesta, se procede a realizar el análisis estadístico descriptivo correspondiente a los diferentes niveles de medición.

En un primer análisis se toma el agrupamiento de docentes por carrera, para luego realizar una lectura de la totalidad de los profesores.

Una segunda lectura estuvo dirigida a observar el comportamiento de las variables tomando el agrupamiento de alumnos por carrera.

En una tercera lectura se busca comparar los resultados entre profesores y estudiantes, y observar las diferencias entre carreras.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Es importante destacar que el presente proyecto aún no ha concluido por lo que no se pueden plantear resultados, en tanto se están aplicando las encuestas a los docentes. Por lo que para este equipo de investigación le parece pertinente explicitar el proceso desarrollado hasta el momento.

- Se realizó un estudio sobre las materias con baja efectividad académica.
- Se diseñó el Proyecto, el cual fue aprobado por la Área de Ciencia, Técnica de la Universidad Juan Agustín Maza.
- Se acordaron las categorías conceptuales pertenecientes al marco teórico, el que ya está consolidado.
- Para acceder a las conceptualizaciones que poseen los estudiantes y profesores de diferentes carreras, desde la estrategia cuantitativa, se elaboró una encuesta para estudiantes y una para profesores. El instrumento fue validado mediante consulta a expertos, luego se realizó una prueba piloto, con profesores y alumnos no pertenecientes a la población objetivo, a partir de la cual se hicieron modificaciones.
- Se logró los permisos de las diferentes unidades académicas para la toma de las encuestas
- Se está aplicando a los todos los docentes Titulares de las carreras sometidas a la investigación.
- Se ha diseñado la base de datos, y se esta procediendo a la carga de encuestas.
- Desde un enfoque cualitativo se realizó observación documental sobre la reglamentación vigente destinada a la evaluación de los aprendizajes y a la carrera docente.

En relación a los resultados esperados este proyecto tiene como primera instancia movilizar la reflexión sobre la evaluación entre los docentes de la Universidad Juan Agustín Maza, porque las observaciones sobre las prácticas docentes, en muchos casos, demuestran que la evaluación está infrautilizada porque no está siendo empleada como un insumo para mejorar la calidad de los aprendizajes. Por otra parte un número de profesores consideran que hablar de mejorar la evaluación es sinónimo de bajar los niveles de exigencia y reaccionan a la defensiva ante las nuevas propuestas. Los resultados de este trabajo de investigación apuntan a demostrar con datos fehacientes que la evaluación no es

mero acto técnico y que ante los desafíos que enfrentan las universidades, este tema adquiere fundamental importancia y debe despegarse de un enfoque instrumentalista.

Numerosos estudios destacan que la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje está jugando un papel incorrecto, porque se la asocia de manera directa a la calificación es decir a la asignación de una puntuación. Estas posturas de sentido común son aceptadas acríticamente, por los docentes universitarios. “Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural»” (Gil Pérez, D. y Vilches, A. 2010 p. 130)

En segundo término el objeto de estudio, las prácticas evaluativas áulicas, es un elemento a considerar a la hora de desarrollar estudios de factores asociados a la evaluación de la calidad universitaria. Desde una mirada macro, sería ingenuo negar que, los sistemas nacionales de evaluación no permanecen atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes. No es menor asumir que la universidad es una institución educativa y por tanto “Las instituciones educativas no se limitan a asegurar la distribución del capital cultural, la socialización de los saberes o la producción del conocimiento, sino que constituyen el espacio público donde se crean, o no, las condiciones que facilitan la formación de una mentalidad democrática.” (Puelles 1996, p.108) Sería importante que la Universidad revisara la normativa para asegurar que las instancias de examen universitarias sean también prácticas democráticas, en definitiva la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para medir el rendimiento o acreditar los saberes relevantes de un campo profesional, sino que también es una parte formativa de las experiencias de vida ya que es un sujeto, una persona (con todo lo que implica el vocablo), la que ingresa y camina por las aulas de la universidad.

5. Bibliografía

Apel, Jorge; Rieche, Bibiana, (2001). Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación. Buenos Aires: Aique.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Univesitat de València – Estudi General.

Camilloni, A. W. de; Davini, M.C. ; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni y Otros. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporánea*, Paidos Bs. As.

De la Torre, S. y Barrios, O. (2002) *Estrategias Didácticas Innovadoras*. España: Octaedro

Delgado, A. (coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J.M. Boch Editor.

Díaz, M (coord), y otros *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, Madrid, Alianza. Pág.165.

Fernández Lamarra Norberto, (2003) *Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina IESALC / UNESCO-Presentado en el Taller “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, IESALC/CONEAU, Buenos Aires, 8 y 9 de mayo de 2003*

Gil Perez, D. y Vilches, A. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora Del proceso de enseñanza-aprendizaje. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 53 (2010), pp. 121-154

Gonzales Soto A. P. (2002) *Algunas cuestiones sobre aprendizaje y (docencia) ¿qué debemos saber para enseñar?.* En A. P. Gonzáles Soto (coord.). *Enseñanza, profesores y universidad*: Tarragona: Instituto de Ciencias de la Educación.

McDonald, R; Boud, D; Francis, J; y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.

Murillo, F. J. Román, M. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 53 (2010), pp. 97-120 (ISSN: 1022-6508)

Rodríguez López, J. M. (2002). “La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios”. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En VARIOS, Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Santos Guerra, M. A. (1999). *20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1) (ISSN 1575-0965). Disponible en dirección <http://www.uva.es/aufop/públco/revelfop/99-van1htm>

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid.: Morata

Puelles, M. y Urzuar. Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 12 (1996)

Zabala Vidiela (1997) La práctica educativa. Cómo enseñar. Grao: Barcelona.

Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.