

Las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes en la enseñanza universitaria

Nicolás Pereira ¹

Beatriz Pedranzani ²

La intención de este artículo es indagar las innovaciones en la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes, considerando el contexto actual de constitución de los estudiantes universitarios. La innovación es entendida como un motor de cambio dirigido a buscar nuevas alternativas para mejorar las prácticas de enseñanza. Tiene en su génesis el germen de ruptura con viejas prácticas e incorpora elementos novedosos a problemas de la práctica docente, cuya percepción moviliza tras su resolución. El trabajo toma como central la problemática de la evaluación y anima a pensar en la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La investigación sobre la que este artículo da cuenta se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, con entrevistas en profundidad a docentes de primer año de Ciencias de la Educación. El trabajo permitió observar que los docentes realizan innovaciones, las que tienen rasgos distintivos; responden a motivaciones particulares y siempre dan respuestas a aspectos que generan insatisfacción.

Innovación - Evaluación - Enseñanza - Aprendizaje - Didáctica

The purpose of this paper is to explore the advances in the assessment of teachers' learning techniques taking into account the current constitution of the university students. Innovation is considered as a change - inducing tool aimed at finding new options to improve teaching practices. Innovation has in its genesis the breaking with old methods and the incorporation of innovative elements to teaching practices to solve problems and find mobilizing solutions. The core of this work is the evaluation

¹ Especialista en Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. E-mail: npereira@unsl.edu.ar.

² Especialista en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. E-mail: bepedran@unsl.edu.ar.

issue, and attempts to find answers by means of the articulation among teaching, learning and assessment..

The research on which this article is based was conducted from qualitative, in-depth interviews with first-year teachers of the Educational Sciences career. The study allowed us to observe that teachers do carry out adjustments, which have distinctive features, respond to individual motivations, and always try to give answers to those aspects that produce dissatisfaction.

Innovation - Evaluation - Teaching- Learning - Didactics

Introducción

El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio que se realizó buscando indagar las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes que efectúan los docentes del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis (en adelante FCH-UNSL). Constituyó un mecanismo disparador, el hecho de que la carrera antes mencionada, ha presentado en los últimos años particularidades y dificultades curriculares y didácticas que invitan a la problematización y a la reflexión en vistas a promover acciones de mejoramiento.

La compleja trama de situaciones que se presentan en el primer año de las carreras universitarias, entre ellas, las problemáticas del nivel medio, la situación del primer año en relación a los equipos docentes y la enseñanza en los momentos iniciales de la formación universitaria, las posibilidades de permanencia en la universidad, los altos índices de desgranamiento y abandono, sobre todo después de las primeras

evaluaciones parciales, llevó a investigar acerca de cómo los profesores han introducido cambios en sus prácticas de enseñanza, particularmente en las formas de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los puntos de partida para pensar y re-pensar la formación universitaria, teniendo en cuenta que en las prácticas de evaluación se manifiestan distintas visiones, encuadres teóricos, posicionamientos ideológicos y académicos muchas veces contradictorios, los que suelen constituirse en obstáculos que se manifiestan a la hora de pensar nuevas formas de evaluación.

Tanto la forma con que se evalúan los aprendizajes, como la forma en que se comunican los resultados constituyen aspectos cruciales en la formación universitaria; sin embargo, difícilmente este tema convoque a los docentes a debatir y a definir acciones e innovaciones construidas desde el intercambio.

Indagar sobre las innovaciones que se realizan, considerando el actual

contexto en el que las prácticas de primer año se llevan a cabo, puede constituir una herramienta valiosa para modificar y mejorar las prácticas de evaluación y propiciar nuevas formas de enseñanza, entendiendo que innovar en las evaluaciones de los aprendizajes constituye una forma alternativa y superadora para resolver algunas de las problemáticas de la enseñanza, especialmente si se considera la estrecha articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Los escasos estudios sobre las innovaciones que se introducen en las evaluaciones, los rasgos que estas poseen, y los motivos que llevan a los docentes a innovar ante las situaciones emergentes justifican el trabajo de investigación del que este artículo da cuenta. Nos problematizamos acerca de cuáles son las innovaciones en la evaluación de los aprendizajes en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, lo cual despierta interrogantes tales como: ¿Provocan los docentes cambios en sus prácticas cuando advierten problemas? ¿Se producen innovaciones? ¿Cómo surge la necesidad de innovar? ¿Qué rasgos tienen las innovaciones? ¿A qué problemas tratan de dar respuestas las innovaciones? ¿Qué sentido tiene para los docentes innovar en las evaluaciones parciales y finales?

Acceder a este conocimiento constituye una forma de incursionar en la complejidad de las prácticas de enseñanza en primer año, para conocer cómo se resuelve la problemática de la evaluación y las innovaciones desde las cuales los docentes introducen cambios en sus prácticas.

La compleja trama de situaciones en el primer año de las carreras universitarias

El actual escenario desafía a considerar un conjunto de aspectos que lleven a la reflexión:

a) La problemática del nivel medio

Existe en la actualidad una importante distancia entre la formación con que los jóvenes llegan a la universidad y los conocimientos y capacidades que el nivel superior requiere. Es decir que la mayor preocupación ya no se centra en que los estudiantes lleguen a la universidad con los conocimientos básicos necesarios para la carrera que eligen, como lo fue en otras épocas, sino en la falta de capacidades alcanzadas.

Se observa la baja comprensión lectora, ya no solo referida a textos académicos, sino a la capacidad de comprender textos de divulgación corriente como artículos periodísticos; la baja calidad de los aprendizajes adquiridos; dificultades para abordar abstracciones simples y/o complejas; obstáculos para resolver problemas elementales; limitaciones de lenguaje; escaso capital cultural; conocimientos insuficientes en las distintas disciplinas; entre otros.

b) La enseñanza en los primeros momentos de la formación universitaria

La enseñanza universitaria en los primeros años constituye una temática poco abordada, a pesar de su creciente importancia, y una reciente preocupación en el ámbito de la investigación.

Si bien la enseñanza universitaria posee características, condicionamientos y problemáticas particulares, es la enseñanza en el primer año la que presenta una mayor complejidad dada la multiplicidad de aspectos que la atraviesan. En el aula se materializan los conflictos entre expectativas sociales y los proyectos de cada universidad, los sueños que cada sujeto posee cuando ingresa, los compromisos colectivos, la transmisión y producción de conocimiento, el ser y llegar a ser de los sujetos que la transitan.

Se acuerda con Krotsch que

la carencia de habilidades y destrezas requeridas por el sistema de educación superior se paga, y en la medida que esa carencia se esconde, y se quiere hacer creer a los jóvenes, que por el simple hecho de entrar a una carrera, pueden llevarla adelante, se los está estafando, por que en lugar de informar al joven cuáles son sus falencias reales para que pueda constituirse a partir de ahí en un sujeto que trata de subsanarlas -al que además se le facilitan los instrumentos para hacerlo- se lo engaña, y cuando finalmente deserta se lo culpabiliza (Krotsch, 2002, pp. 28-29).

Esta es una realidad que aparece y que nos identifica.

Lo planteado instala el debate sobre ¿qué significa enseñar en los primeros años? ¿Qué diferencia una práctica en primer año, de otras llevadas a cabo

en otros años de la formación? ¿Qué docentes deben trabajar en esos espacios curriculares y de qué forma? ¿Qué apoyo y acompañamiento debe recibir un estudiante de primer año? ¿Cuáles son las mejores prácticas de la enseñanza? ¿Cuáles son las formas más apropiadas para evaluar?, entre otros aspectos.

c) Las posibilidades de permanencia en la universidad

La permanencia en la universidad se ve afectada por la deserción y el desgranamiento de los estudiantes, siendo numerosas las causales que la producen. Por una parte, las condiciones socioculturales, económicas, formativas; y, por otra, las características constitutivas de los propios sujetos con puntos de partida muy desiguales en cuanto a conocimientos. Lo cierto es que en numerosos estudios realizados se hace mención a la alta tasa de deserción³ que se produce en primer año de las carreras universitarias.

La permanencia se ve afectada por diversas razones:

- La expansión no homogénea del sistema educativo ha provocado circuitos de formación paralelos y diferenciados que han dejado de garantizar una formación básica y común para todos, como consecuencia de la crisis que ha sufrido, particularmente, la educación media pública de gestión estatal de donde egresan la mayoría de los ingresantes a la universidad.

³ Según datos aportados *ad hoc* por la Secretaría de Planeamiento de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

- El alto porcentaje de estudiantes que realizan una elección apresurada de la carrera, lo cual lleva a abandonarla antes de las primeras evaluaciones. También son preocupantes los altos índices de abandono y desgranamiento que se producen después de las primeras evaluaciones parciales en el primer cuatrimestre.
- La imposibilidad de un grupo importante de estudiantes de lograr un avance regular en sus estudios; esto es, no lograr aprobar el mínimo establecido de dos materias por año para conservar la condición de alumno efectivo en la universidad.
- Las dificultades económicas de los estudiantes generan altas demandas de apoyo económico a las cuales las universidades no pueden hacer frente.

Estos aspectos constituyen un punto de inflexión que convoca al debate en las universidades.

La innovación en la evaluación: posibilidades y desafíos en la enseñanza de la educación superior

Si bien innovación proviene del latín *innovare*, que significa cambiar sustancialmente algo introduciendo novedad, este término está cargado de valoraciones negativas. Si indagamos los sentidos que con frecuencia se le atribuyen, podemos observar que el mismo posee una cierta estigmatización por su emparentamiento con las concepciones tecnicistas de educación.

Desde otra posición, se recupera el concepto de innovación en tanto produce rupturas y refiere a un objeto cuyo valor de novedad está íntimamente re-

lacionado a una mejora sustantiva de algo con existencia previa, ya que posee un potencial para introducir transformaciones en busca de soluciones ante aspectos que generan preocupación. Desde esta perspectiva teórica, a la que se adhiere, se entiende que la innovación constituye un agente movilizador y en el caso particular de la evaluación es un elemento clave para lograr su resignificación, su puesta en valor, como una importante instancia para mejorar las prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, la innovación sería aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que, a partir de la búsqueda de la solución de problemas relativos a las formas de actuar, se produce una ruptura con las prácticas habituales que se dan en el aula, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica. Innovación es entonces una "selección creadora, una manera diferente a la habitual en la organización y utilización de recursos humanos y materiales para alcanzar fines y objetivos definidos" (Lucarelli, 1993, p. 6).

A la hora de hablar sobre cómo surgen las innovaciones se puede expresar que las mismas tienen su génesis en la intención de responder, con un elemento novedoso, a la detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción produce preocupación y moviliza a su resolución.

La innovación puede envolver un proceso de cambio, que no es espontáneo, sino que es producto de un proceso histórico, en el que se llega a un punto que todo obliga a cambiar e impone tomar nuevas decisiones. Al decir de

Litwin "las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio, y mejora son conceptos asociados a las innovaciones" (Litwin, 2008, p. 65).

Entender la innovación pedagógico-didáctica desde este enfoque permite asociarla al concepto de praxis inventiva desarrollado por Heller (1977), quien hace referencia a una práctica que "incluye siempre la producción de algo nuevo, que a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico" (Lucarelli, 2009, p. 55).

Es así que el concepto de innovación debe ser resignificado como un motor de cambio dirigido a buscar nuevas alternativas a la hora de pensar en mejorar las prácticas de enseñanza en la docencia universitaria, ya que según Da Cunha "nunca es estática y permanente, es siempre proceso, es cambio, es movimiento, es arte; son nuevas caras, nuevas experiencias, nuevo contexto, nuevo tiempo, nuevo lugar, nuevas informaciones, nuevos sentimientos, nuevas interacciones" (Da Cunha, 2006, p. 24). Entender, entonces, la innovación como un cambio en las prácticas, a partir de la introducción de un elemento novedoso, implica por parte del docente universitario, en este caso, la identificación de una situación problemática que lo lleva a innovar.

Diversos estudios han demostrado que cuando los profesores universitarios relatan sus prácticas pedagógicas y la vinculan con la innovación, el concepto no siempre es claro y explícito. Por un lado,

parten de un prisma de entendimiento de lo nuevo, como algo diferente, y llegan a la concepción de innovación como una completa mudanza de paradigma; y por otro, contrariamente llegan a la concepción de innovación solo como modificación parcial. Esta perspectiva, encuentra respaldo en Heller (1977) y Rasco (1990), quienes sostienen que las innovaciones dan cuenta de por lo menos dos vertientes: aquella que la entiende como modificación parcial o sustitución de componentes técnicos de una situación, y la que la define como ruptura protagónica en las formas de operar esa situación.

Estamos convencidos de que el ámbito universitario es rico en espacios posibles de innovación, ya sea desde distintas experiencias de gestión administrativa, de evaluación institucional, y desde las mismas propuestas alternativas de enseñanza, evaluación e investigación. La innovación se constituye entonces en un elemento clave para repensar, reflexionar, debatir y modificar las prácticas.

En el complejo escenario de la actualidad universitaria las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes se presentan como una potente alternativa desde una perspectiva didáctica crítica a la hora de pensar en mejores prácticas de enseñanza en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación.

En lo que respecta al término evaluación es posible decir que el mismo es polisémico, en tanto tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares. Es por esto que se expresa con frecuencia que el término evaluación no tiene identidad disciplinaria; se emplea

en campos tan distintos como el empresarial, la física nuclear, la bioquímica, y en la propia educación. Se podría decir que todos emplean este término indistintamente sin lograr una conceptualización rigurosa en su propio campo.

De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1988), en un esclarecedor trabajo plantean que los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no han generado un significado único del concepto; no existe univocidad en lo que se entiende por evaluación. Los términos apreciar, estimar, atribuir, valorar o juzgar han sido los que más se asociaron a la evaluación.

Desde una perspectiva didáctica el concepto implica emitir un juicio de valor sobre la enseñanza y los aprendizajes. Es decir, "la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje" (Álvarez Méndez, 1996, citado en Celman, 1998, p. 37). En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud, forma parte del proceso educativo que es continuamente formativo.

Es posible observar en las prácticas de evaluación, diversas distorsiones: actúa como un potente y eficaz mecanismo de expulsión seleccionando y excluyendo a determinados alumnos en función de los resultados obtenidos; fuerza la elección de objetivos, contenidos y formas de enseñanza que imposibilitan la necesaria flexibilidad y ajuste de la ayuda; se termina enseñando la

forma en que el alumno podrá superar el tipo de pruebas habitualmente utilizadas para evaluar, para lograr los resultados esperados. En definitiva, lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña.

Puede visualizarse cómo en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés por conocer, por el interés en aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Esto es preocupante si se tiene en cuenta que la evaluación influye también directamente en la manera como se sitúa el estudiante ante el aprendizaje, sus expectativas de éxito, su autoconcepto como aprendiz, y la posibilidad que tiene de atribuir un cierto sentido al hecho de aprender. Por el contrario, una buena evaluación

requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información (obtenida en las clases o a partir de lecturas), resolución original de problemas o resolución que da cuenta de un sistema de aplicación, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc. (Litwin, 1998, p. 31)

Aspectos que hacen a su función pedagógica, que están al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Metodología

El trabajo que se presenta en este artículo se inscribe en una lógica cualita-

tiva/descriptiva que permitió realizar un estudio en profundidad para identificar las innovaciones y sus características y comprender sentidos y motivaciones. Se parte del supuesto que los docentes provocan cambios en sus prácticas cuando advierten problemas. Los interrogantes inicialmente planteados constituyeron disparadores, en torno a los cuales se definieron los ejes del estudio, entre ellos:

- Motivos que llevan a los docentes a innovar.
- Problemas a los que tratan de dar respuestas las innovaciones.
- El sentido que tiene para los docentes innovar.
- Rasgos y características de las innovaciones.

La muestra estuvo integrada por un total de 18 docentes que se desempeñan en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la FCH en la UNSL, distribuidos en seis equipos docentes. La totalidad de los docentes poseen una importante experiencia enseñando en el primer año. Seis de ellos son profesores responsables, con amplias trayectorias en la enseñanza universitaria, el resto integran los equipos docentes.

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad, dirigida a la comprensión de las perspectivas que poseen los sujetos entrevistados de acuerdo a su experiencia docente en los respectivos espacios curriculares.

Como técnica de análisis y validación, se utilizó el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967), que permitió comparar incidentes tra-

tando de encontrar unidades de sentido y categorías, identificando los fragmentos que compartían la misma idea general, para luego validar las categorías. El método facilitó la identificación de unidades de sentido que permitieron comprender en forma global la situación estudiada y reducir la amplia cantidad de datos aportados en las entrevistas en profundidad, en unas pocas categorías interpretativas con fuerza explicativa de la realidad estudiada.

Las características del estudiante de primer año según los docentes

La mayoría de los docentes universitarios inician búsquedas permanentes de nuevas formas de enseñanza que llevan a producir innovaciones, en el intento de dar respuestas a problemáticas que se presentan en el aula universitaria, como lo son las características del estudiante de primer año.

Los docentes los caracterizan como desconcertados, con desganado y falta de interés por el estudio, con dificultades para sentirse parte de la universidad pública estatal y consolidarse en los estudios superiores, presentando obstáculos para la adquisición de nuevos conocimientos.

- En cuanto al "*desconcierto, desganado y falta de interés para el estudio*", hay acuerdos entre los docentes en afirmar que los estudiantes al iniciar la carrera universitaria se encuentran perdidos y sin saber cómo manejarse, observan un cierto infantilismo, una superdependencia del docente, y facilidad para elaborar una serie de excusas sistemáticas que los jus-

tifican frente a las demandas académicas.

Un grupo menor de docentes perciben a los jóvenes como sujetos irresponsables, despreocupados, y faltos de expectativas con respecto al porvenir, por lo que les asignan a estos la mayor responsabilidad. Otros atribuyen los problemas a las características propias de la adolescencia, y a los quiebres producidos en la sociedad argentina que han impactado en su estructuración como sujetos. Estas dificultades serían en gran medida el resultado de distintas rupturas sociales y culturales que han atravesado las instituciones educativas en el país en las últimas décadas.

- *"Las dificultades para sentirse parte de la universidad pública estatal y consolidarse como sujeto en la educación superior"*. En general, los docentes acuerdan en que los estudiantes tienen dificultades para incorporarse a la vida universitaria. Consideran que transitar los estudios superiores requiere de conocimientos y capacidades diferentes a los obtenidos a la escuela media, con la cual existe escasa conexión a nivel de articulación formal, situación que se acentúa por los cortes y discontinuidades entre las culturas institucionales. Un grupo menor de docentes plantea que en años anteriores existía un mayor conocimiento de lo que implicaba ser estudiante universitario en cuanto a responsabilidades. Había un mejor conocimiento de las obligaciones que suponía emprender una carrera universitaria, de las obligaciones respecto a los saberes y los requerimientos teóricos de base, necesarios a la hora

iniciar la formación. También tenían una visión más clara hacia el futuro, esto es, lo que querían ser.

- Respecto a los *"obstáculos percibidos en relación a los conocimientos adquiridos"*, los docentes acuerdan que los ingresantes a primer año poseen escasa comprensión lectora para entender textos académicos y pocas herramientas para escribir coherentemente. Plantean la ausencia y/o escasez de conocimientos sobre historia, política y cultura general, que afecta la enseñanza en los primeros momentos de la formación universitaria. Un grupo menor de docentes acuerda que gran parte de las dificultades se corresponden con el grado de complejidad académica que presenta cada disciplina; se observan claras jerarquías entre las comunidades académicas.

En estos planteos se cuestionan las estrategias implementadas por la universidad para hacer frente a esta realidad y la falta de acciones de contención consideradas vitales en función del presente contexto. Los docentes entienden que existe un desamparo social, cultural, y por ende institucional. A lo institucional lo visualizan en la forma en que la universidad y los docentes hacen frente a las distintas situaciones que se presentan en primer año, esta parece no alcanzar a pesar de ser un tema que los ocupa. Esta situación ha llevado a algunos docentes a introducir innovaciones en sus evaluaciones; otros, en cambio, si bien describen con mucha pertinencia este nuevo escenario, no han llegado a constituirse en un elemento movilizador para el cambio.

Caracterización de las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes

a) Motivos por lo que los docentes deciden cambiar

Los motivos que llevan a los docentes a cambiar se relacionan con situaciones de enseñanza que generan preocupación, como:

- *El aumento de estudiantes que no logran regularizar las materias de primer año sumado al tiempo que se toman para rendir el examen final (casi dos años aproximadamente). Este escenario los lleva a interrogarse sobre la forma de enseñanza que prevalece en los primeros años y a producir innovaciones con el fin de revertir esta situación indeseada.*

La insatisfacción de los docentes respecto a la forma de evaluar, (una de las principales características de la innovación) es lo que lleva a innovar constantemente en busca de formas superadoras de enseñanza y evaluación. Una docente expresa no haber podido encontrar una forma de trabajar con las evaluaciones que le genere seguridad, confianza y una manera de "articular teoría y práctica en una evaluación", a pesar de usar distintos instrumentos (*guía de lectura, parciales domiciliarios, proponer la construcción de un ensayo, exposiciones, etc.*).

La innovación aparece aquí como una alternativa que lleva en sí la posibilidad de mejora de la enseñanza, si se tiene en cuenta que innovar es

hacer rupturas, inventar, lanzar algo nuevo, sin saber que va a ser la solución del problema. Este planteo concuerda con lo expresado por Da Cunha (2006), cuando identifica a la innovación como una posición en busca de lo nuevo para promover nuevas soluciones.

- *La masividad en el aula, la falta de equipos docentes bien constituidos y de recursos tecnológicos.* Esta situación incide en la planificación de los programas, en la elección metodológica, en el desarrollo de los contenidos y en las formas de evaluar, entre otros aspectos; por ello, constituye una preocupación importante, y se reconocen como situaciones condicionantes de la enseñanza. Los docentes expresan que aunque exista la voluntad de cambio en las acciones de enseñanza, este por lo general se debe limitar a las condiciones materiales de posibilidad con que cuenta cada equipo docente. Se pone de manifiesto aquí cómo los continuos recortes presupuestarios hacia la universidad estatal han propiciado un escenario en donde la falta de recursos humanos y técnicos tiene incidencia directa a la hora de producir innovaciones, planificar y pensar en el mejoramiento de la enseñanza.
- *El alto número⁴ de estudiantes desaprobados en los exámenes finales, dieron lugar a reflexiones que produjeron innovaciones y cambios en la forma en que un equipo docente estructuraba los exámenes finales.* El grupo de docen-

⁴ Esta información es suministrada por los docentes en las entrevistas.

tes de un curso advirtió que es alto el número de estudiantes desaprobados en las mesas examinadoras; ello llevó a pensar en la diversidad de criterios que imperaban en el equipo a la hora evaluar en los exámenes finales, en la falta de acuerdos previos en cuanto a "qué se evalúa" y "de qué forma"; situación que generaba criterios diferentes y acciones contradictorias por parte del equipo. Ello llevó a que los estudiantes prefirieran ser evaluados solo por algunos docentes.

Al mismo tiempo, se pudieron observar las relaciones que construye el estudiante respecto a la evaluación de los aprendizajes en los exámenes finales. Las mismas a menudo están mediadas por el preconceito que el sujeto construye sobre el que lo evalúa. Según sea su visión, esta construcción va a operar en la disposición del estudiante, lo puede llevar a comprender que la evaluación es una valiosa instancia de aprendizaje, o por el contrario, adecuarse a una situación traumática para salir lo más airoso posible.

En este caso, la identificación de un problema convoca a un equipo docente a discutir sobre lo que acontece y a buscar formas alternativas e innovadoras de evaluar, dirigidas a quebrar las estructuras y las formas con las que se trabajaba desde hace un tiempo.

- *Los escasos conocimientos teóricos que poseen los estudiantes.* Para un grupo menor de docentes un motivo que genera preocupación y angustia y por el cual deciden introducir innovaciones es la falta de elementos teóricos en los estudiantes. Para ellos la mala estructuración y articulación en la configuración del Plan de Estudios 020/99⁵ ha condicionado en cierta medida las prácticas de enseñanza, ya que según expresan reciben un estudiante que, a diferencia de los que se formaban en el Plan 17/78, no posee una estructura teórica de base que le permita acceder a conocimientos cada vez más complejos.

Los estudiantes cursan una exagerada cantidad de materias, a las que le atribuyen una carga de complejidad en cuanto a marcos teóricos, bibliografía, y a las horas de cursado, lo que deja poco tiempo para trabajar de forma independiente con el conocimiento. Puede decirse que mientras la mayor responsabilidad se atribuya a los planes de estudios se cierra la posibilidad de mirar las prácticas de una manera más reflexiva.

En general, pudo observarse que no todos los docentes asumen una actitud reflexiva hacia sus prácticas, ni han podido replantear su accionar, tampoco han visualizado que innovar requiere romper con formas tradicionales de enseñar y evaluar, y que supone arriesgarse a producir nuevas formas de trabajo.

⁵ El plan al que se hace mención fue aprobado después de más de 10 años de debates y modificaciones permanentes y se aprobó con la intención de sustituir el plan 17/78 aprobado durante la última dictadura militar.

No se observan rupturas en relación a lo históricamente constituido, a modelos estereotipados de enseñanza, evaluación y aprendizaje. Cuesta entender que la docencia universitaria no es una actividad inmóvil, permanente y unidireccional, que se perpetúa en el tiempo. Por el contrario, las innovaciones se llevan a cabo cuando algunos docentes pueden advertir, a partir de un proceso reflexivo de las prácticas de enseñanza, que no están pudiendo dar respuesta a las necesidades del nuevo estudiante.

b) Formas de evaluación que se utilizan en primer año de la carrera de Ciencias de la Educación

Es posible decir que existe una gran variedad de formas de evaluar los aprendizajes; entre las más utilizadas se encuentran:

- *Las evaluaciones escritas con consignas a desarrollar.* Para un grupo de docentes las evaluaciones escritas a desarrollar, es decir, las históricamente utilizadas, constituyen la única y la mejor forma de evaluar, y a la que, entienden, no deben renunciar. Esta concepción cierra las posibilidades de considerar otras formas y limita el desarrollo de otro tipo de conocimiento.
- *Las evaluaciones a través de exposiciones orales grupales y actividades de búsqueda de información en distintas fuentes.* Para un profesor este tipo de evaluaciones son propias de los espacios curriculares que se desarrollan con modalidad de taller o seminario. Las evaluaciones dependen del tipo de consigna, la actividad y los fines que se persigan, por lo tanto son

siempre distintas. Esta forma de entender la evaluación se vincula con el planteo de Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Mate (1998) cuando refieren a la variedad de instrumentos de evaluación y que cada uno, tomado aisladamente, es insuficiente para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos.

El valor de las evaluaciones dependerá, entonces, de la pertinencia con que se combinen tales instrumentos, de la oportunidad con que sean administrados y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de los resultados que el docente realice.

- *Las evaluaciones a través de pruebas de múltiple opción.* El uso de este tipo de pruebas si bien no es muy generalizado es otra alternativa, que más allá del conocimiento que tienen los docentes sobre el malestar que provoca en los estudiantes, se sigue usando. Los docentes entienden que las pruebas de múltiple opción (preguntas de tipo verdadero-falso, unir con flechas) les posibilitan sistematizar los resultados obtenidos con más precisión, realizar una corrección más fácil y rápida. Según expresa un docente, "el tema es no tener que lidiar con los problemas que supone la corrección de evaluaciones escritas a desarrollar cuando el número de estudiantes es elevado", etc.

En estas ideas se refleja cómo, a menudo, los esfuerzos por alcanzar buenos resultados en las evaluaciones condicionan tanto los contenidos que se enseñan como la forma de enseñar. Según la perspectiva del docente que las utiliza, estas evaluaciones actúan como un potente y eficaz meca-

nismo de exclusión: en primer lugar, seleccionando y excluyendo a determinados alumnos en función de los resultados obtenidos; *"son casi doscientas personas y lo que nosotros hacemos generalmente es que ellos rindan un día y la semana siguiente tienen el recuperatorio, entonces también la corrección tiene que ser rápida para que sepan los resultados [...] La idea es bueno... rinden el parcial, rinden el recuperatorio quien quedó ahí, puede ocuparse de las otras materias"*. Lo expresado por este docente coincide con el interesante planteo de Rosenthal y Jacobson (1980, citados en Litwin, 1998) en el que se describe el papel que tienen las creencias de los docentes sobre el proceso de aprender de los estudiantes.

En la mencionada investigación se evidencia cómo las expectativas que los docentes tienen acerca de los posibles rendimientos de sus alumnos pueden convertirse en una profecía que se cumple inexorablemente. Las formas de evaluar de alguna manera reflejan los preconceptos que los docentes han ido construyendo sobre el aprendizaje, las posibilidades de aprobar la materia y el rendimiento académico de los estudiantes.

- *Las evaluaciones intermedias*. Estas evaluaciones se caracterizan por realizar un alto en la tarea académica en el momento en que se considera oportuno, para "analizar qué aprendieron". Se observa aquí una innovación que atiende las características del proceso de aprendizaje e intenta romper con corrientes tecnicistas aún presentes en la educación superior, que asocian las evaluaciones a una

medición parcial o final y que impiden ver el verdadero valor de la misma como un proceso cualitativo, formativo y, ante todo, como una importante instancia más de aprendizaje.

Estas evaluaciones se caracterizan por ser una modalidad de la evaluación reflexiva, que ayuda al estudiante a pensar en lo aprendido, a modificar situaciones de aprendizaje, a crear y recrear el pensamiento, dando lugar a la condición de singularidad contextual del sujeto que aprende. Se observa aquí una ruptura, como resultado de un malestar que ha obligado al docente a cambiar, respecto a la forma de ver y pensar la evaluación.

A partir de la descripción realizada se puede decir que mientras un grupo de sujetos no han modificado sus prácticas de evaluación y las han sostenido en el tiempo por considerarlas adecuadas, otros, en cambio, cuestionan permanentemente sus prácticas y demuestran un constante interés por el aprendizaje de los estudiantes, motivados por la insatisfacción respecto de los resultados obtenidos en las evaluaciones. Esto los lleva a una búsqueda permanente de nuevas alternativas a la hora de evaluar con la finalidad de encontrar una modalidad que propicie un encuentro significativo del estudiante con el conocimiento.

c) Aspectos que se evalúan

Entre los aspectos que se priorizan en las evaluaciones, se destacan:

- *Los conceptos teóricos básicos*. Para quienes la formación teoría es importante, las evaluaciones hacen foco en los conceptos teóricos centrales que

desde un espacio curricular se deben garantizar para la formación del estudiante.

- *Las habilidades intelectuales.* Quienes esperan que los estudiantes universitarios en su proceso formativo adquieran capacidades intelectuales, orientan la enseñanza y la evaluación en ese sentido. Lo hacen a partir del establecimiento de relaciones entre conceptos, el desarrollo de la capacidad para sostener teóricamente sus opiniones, la articulación texto-contexto, la toma de posición respecto a un autor y/o teoría, la estimulación de la producción personal y genuina del propio estudiante y el desarrollo de los procesos reflexivos; se evita así la mera repetición y reproducción acrítica de los contenidos. De esta manera, se pretende poder contribuir a potenciar un aprendizaje más significativo.
- *La articulación pensamiento-contexto.* Otro posicionamiento rescata las evaluaciones de los aprendizajes que posibilitan la "articulación pensamiento-contexto". Aquí se focalizan los esfuerzos para que las consignas estén dirigidas a acercar al estudiante a la comprensión del contexto socio-histórico, político y cultural en donde se ubica una determinada corriente filosófica y/o el pensamiento de un autor permitiendo que se pueda comprender la importancia y significatividad de un pensamiento contextualizado en un momento socio-histórico determinado, que lo condiciona y lo hace posible.

A modo de síntesis puede afirmarse que mientras un grupo de docentes

intentan afianzar desde las evaluaciones aquellos conceptos básicos que deben estar garantizados según los contenidos mínimos propuestos por el plan de estudios, otro grupo de docentes ponen el acento no solo en lo conceptual sino también en las capacidades que se pretenden desarrollar desde la formación universitaria.

Tipos de innovaciones en las evaluaciones

Las innovaciones constituyen una búsqueda que se inicia con el propósito de ir dando respuesta a los diversos problemas con que se enfrentan los docentes universitarios. Es importante destacar que las innovaciones en la evaluación se han ido produciendo a partir de la necesidad de introducir elementos novedosos en función de la complejidad que presenta el aula universitaria, particularmente en los primeros años. Entre ellas, se identificaron tres tipos de innovaciones:

- *Las innovaciones que intentan dar respuestas a las características del estudiante.* Ellas producen cambios en las prácticas de enseñanza que atienden a la complejidad del contexto en que se sitúan. En este sentido, es importante considerar que el surgimiento de una innovación responde a la detección de un problema en la práctica cotidiana, cuya percepción produce preocupación en el/los docente/s y lo/s moviliza tras su resolución.

Estas innovaciones se orientan a la implementación de nuevas instancias de recuperación, a la reducción de bibliografía obligatoria, a la disminución

del número de evaluaciones planteadas inicialmente en el programa, al análisis de la complejidad de la fuente teórica, a la simplificación y adecuación del vocabulario usado en las consignas, a la implementación de recuperaciones con modalidad oral a fin de brindar al estudiante una nueva alternativa para completar los puntos flojos en los exámenes escritos.

En definitiva, los cambios se realizan para dar respuesta a las carencias cognitivas de los estudiantes de primer año, y atender a los problemas que se presentan en los aprendizajes. Esto pone en evidencia la disconformidad del docente respecto a las modalidades de evaluación que realizan. La innovación en este caso puede ser considerada un cambio que se plantea como posible solución a una situación compleja en la que se encuentra el estudiante, de no producirse, es probable que numerosos estudiantes abandonen la universidad ante los reiterados fracasos en las evaluaciones.

- *Innovaciones dirigidas a mejorar la comprensión de los estudiantes.* Se ha observado que un grupo de docentes, mediante la introducción de innovaciones, responden a la necesidad de mejorar en los estudiantes la comprensión, el nivel del análisis y la capacidad de argumentación, y, al mismo tiempo, ayudarlos a afianzarse en una cultura por ellos desconocida, que posee reglas de trabajo académico a las que no están habituados; todo ello para lograr un mejor rendimiento académico.

En cuanto a la complejidad que su-

pone la enseñanza en primer año de la universidad, se sabe que para realizar buenas propuestas de enseñanza no basta solamente con tener un buen manejo de los contenidos propios de cada disciplina, sino que implica considerar, por un lado, que los sujetos que ingresan a la universidad no están habituados a la forma de trabajar con el conocimiento propio de esta; y por otro, que el nuevo estudiante universitario se vincula con el conocimiento desde las lógicas de apropiación que ha construido a lo largo de su experiencia educativa, aspectos que no siempre son tenidos en cuenta. Posibilitar la comprensión implicaría plantear buenas propuestas de enseñanza que estén dirigidas a favorecerla.

Se observa aquí que los docentes producen una ruptura con epistemologías positivistas y visualizan el aula universitaria como un espacio de construcción alternativo, abierto y flexible, en contraposición con un conocimiento cerrado, acabado, apoyado en la transmisión de conocimientos y planteado desde una racionalidad técnica que reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibir el conocimiento pasivamente. Proponen innovaciones cuyo énfasis altera el sistema relacional intersubjetivo de una clase, para producir una ruptura con un estilo didáctico tecnicista.

- *Innovaciones como herramientas para alcanzar los aprendizajes.* Aquí se puede visualizar cómo las innovaciones están destinadas a fortalecer algunas herramientas y habilidades básicas que ayuden a los estudiantes

a alcanzar los aprendizajes. Así, los docentes recurren a estrategias como: la simulación de una situación de examen en clases de consulta para afianzar su seguridad respecto de lo que saben; la incorporación de preprácticos que tienen como exigencia el manejo del material teórico antes de acceder a los prácticos; el aumento del trabajo con los textos literarios; el uso de consignas más elementales en un primer momento, que se siguen trabajando en los espacios de consulta y de prácticos, para avanzar posteriormente en su complejidad. En todas estas innovaciones se observa una fuerte preocupación por lograr mejores aprendizajes.

Finalmente, a modo de síntesis, estas innovaciones se pudieron reagrupar en dos grandes categorías: *Innovaciones ingenuas* e *innovaciones reflexivas*.

Las *innovaciones ingenuas* refieren a aquellas prácticas de enseñanza y de evaluación que si bien incorporan elementos nuevos, realizan una modificación o cambio parcial, sobre la creencia, por parte de los docentes, de que con ello es posible atender la situación problemática que se presenta en relación a los aprendizajes. No se problematizan sobre el "por qué" y el "para qué". Si bien estas innovaciones producen cambios, en general no constituyen alternativas superadoras sino que se dirigen más bien a tapar problemas de cursado implementando pequeñas modificaciones irrelevantes que no contribuyen a mejorar los aprendizajes, ni constituyen espacios alternativos a la

hora de pensar en mejores prácticas de enseñanza.

En este tipo de innovaciones, subyace la idea de que el estudiante de primer año es el único responsable de no poder alcanzar los niveles exigidos por la universidad; apreciación que estaría operando como obstáculo para avanzar en una reflexión más profunda sobre qué prácticas de enseñanza se están llevando a cabo. Se inhiben así las posibilidades de indagar sobre los verdaderos problemas y sus causas, sobre cómo mejorar la enseñanza, y cómo encontrar alternativas que lleven a considerar de manera integral las problemáticas que se presentan en el aula universitaria.

Las *innovaciones reflexivas*, en cambio, son producto de una reflexión profunda de los docentes sobre los distintos condicionantes de sus prácticas, están orientadas a considerar el contexto socio-económico y político, y a analizar de manera reflexiva la nueva constitución del aula universitaria en toda su complejidad. Se interrogan acerca de cómo están aprendiendo los sujetos, qué cambios se pueden realizar en las prácticas de enseñanza para mejorar la comprensión de los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos.

En estas innovaciones, se encuentra presente una intención de buscar nuevas formas de enseñanza, que incluyan al estudiante como sujeto, y que les permitan modificar su relación con el saber, mediante la oferta de apoyos que posibiliten su permanencia en la universidad.

Conclusión

Pudo advertirse que la evaluación constituye una problemática central para la mayoría de los docentes que diferenciaron al nuevo estudiante universitario en relación al de otras épocas. Respecto a los motivos que los llevan a innovar, estos se vinculan especialmente con las características del estudiante de primer año, con las dificultades para aprender y con el alto grado de insatisfacción respecto a los modos de evaluar que se han venido utilizando. Con el propósito de ir dando respuesta a los problemas que se presentan, se identificaron distintos tipos de innovaciones, entre ellas, las que consideran las características del nuevo estudiante, las que procuran mejorar la comprensión y las que son consideradas como herramientas para alcanzar mejores aprendizajes. En relación al sentido que los docentes les otorgan a las innovaciones, el mismo está relacionado con el cambio, con la ruptura de viejas prácticas y la mejora permanente que se considera necesaria en función de un contexto que los obliga a tomar nuevas

decisiones, para revertir situaciones indeseables. Esta búsqueda es parte de la intención de brindar a los estudiantes mayores y mejores posibilidades de permanencia en la universidad, sin dejar de lado el hecho de que la manera de pensar y llevar a cabo las innovaciones varía de acuerdo a las distintas formas de entender las prácticas de enseñanza, evaluación y aprendizaje. En cuanto a los rasgos y características de las innovaciones, fue importante identificar dos grandes categorías, las *innovaciones ingenuas* y las *innovaciones reflexivas*, para dar cuenta del verdadero sentido de la innovación, y develar que los cambios por los cambios mismos, sin un análisis y una intencionalidad profunda y reflexiva, son solo meros agiornamientos, que poco tienen que ver con las rupturas epistemológicas que supone la innovación entendida desde una perspectiva didáctica crítica.

Original recibido: 09-09-2011

Original aceptado: 03-10-2012

Referencias bibliográficas

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. (1998). Es posible transformar la educación y transformarla en herramienta de conocimiento. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, E. & M. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.

- Da Cunha, M. (2006). *Pedagogía universitaria: energías emancipadoras en tiempos neoliberales*. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marín.
- De Alba, A., Díaz Barriga, A. & Viesca, M. (1998). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, vol. XLVI, n° 1, 175-204.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Krotsch, P. (2002, 25 de agosto). La universidad partidizada no le da seguridad a la sociedad. Entrevista realizada por Analía Rolfo. *Clarín*. Sección Opinión, 28-29.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, E. & M. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-35). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1993). *La innovación en el aula universitaria*. [Manuscrito no publicado]. Rosario.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rasco, A. (1990). Investigación-acción y currículum. Una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 11, 39-50.