

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2762/>

**Proyecto Final de graduación de la Especialización en Docencia Universitaria,
Facultad de Humanidades.**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**Representaciones de los estudiantes de la cohorte 2015 acerca de la
evaluación en dos materias comunes del primer año de la Facultad
de Ciencias Económicas y Sociales**

Directora: Mg. Miriam Kap

Estudiante: Lic. María Consuelo Huergo

09/08/2016

Agradecimientos,

En primer lugar, quisiera dedicar unas palabras de agradecimiento a quienes han sido y son los promotores de mi pasión por aprender,

A mi familia, en particular a mi padre Luis de quien aprendí el deseo y la pasión por aprender, a mi madre Celina, a mis hermanas Celina, Guadalupe, Mercedes, María Pía y Luis M, a mis cuñados Gerardo y Federico, a mis sobrinos Agustín y César, a mi compañero de ruta Alejandro; por ser soportes de mis aventuras y comprensivos de mis desconexiones.

A mis compañeros de militancia de la agrupación Cauces, Juventud y Partido Socialista, por ser resorte de mis inquietudes y grandes formadores en el debate de las ideas. En particular a quienes me insistieron con iniciar la tarea docente, y aun hoy me acompañan en ella.

A los y las jóvenes que compartieron conmigo sus opiniones y su tiempo, en particular a Victoria, Florencia, Maia, Macarena, Lucia, Lucho, Agustín, Nahuel, Sofía, Virginia e Ivana que comprometieron su tiempo en las entrevistas con muchísima generosidad en época de exámenes. De igual modo a los colegas de la cátedra Principios de la Administración que facilitaron el espacio para la realización de las encuestas.

Finalmente, a mi gran maestra y tutora en este proceso de aprendizaje, Miriam Kap. Por su generosa entrega de tiempo y compromiso, por su comprensiva y afectuosa crítica, pero sobre todo por su guía en este recorrido *personalmente nuevo y fascinante*.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar las representaciones de los estudiantes de la cohorte 2015 acerca de la evaluación, en las dos materias comunes- Introducción a la Economía y Principios de Administración- del primer año de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, que se dictan en el primer cuatrimestre.

Partimos de considerar a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados. En este sentido, conocemos las prácticas evaluativas de las asignaturas objeto de este análisis, pero desconocemos si estas prácticas son percibidas por los estudiantes, como una instancia de aprendizaje.

Así mismo comprendemos que los distintos estilos de evaluación, en el transcurso de un ciclo de formación, se constituyen como fundadores del oficio de estudiante y marcan el modo en que los mismos transitan los espacios de aprendizaje, disputando sus esfuerzos en la continua tensión entre aprobar y aprender. Por dicho motivo nos interesa indagar las representaciones que poseen los estudiantes de Introducción a la Economía y Principios de Administración, acerca de la evaluación y de las posibilidades que brinda en la consolidación de sus aprendizajes.

PALABRAS CLAVES

Evaluación – Representaciones Estudiantiles - Enseñanza – Aprendizaje

Índice

Introducción: una idea y tres perspectivas confluyentes	5
<i>Posicionamiento ideológico y pedagógico</i>	<i>6</i>
Respecto de los motivos que dieron origen a esta búsqueda.....	10
<i>El plano individual</i>	<i>10</i>
<i>El plano Institucional</i>	<i>13</i>
<i>El Ser universitario.....</i>	<i>19</i>
La evolución de las prácticas evaluativas	24
<i>La evolución de la noción de evaluación, como campo</i>	<i>25</i>
<i>Evaluación en la Buena Enseñanza.....</i>	<i>31</i>
<i>Respecto de las Representaciones Sociales en Educación</i>	<i>33</i>
Metodología de Trabajo.....	36
Primeras Aproximaciones.....	44
<i>Dispositivo 1, Las Encuestas</i>	<i>44</i>
<i>Dispositivo 2, Narrativas Estudiantiles.....</i>	<i>63</i>
<i>Tensiones emergentes</i>	<i>83</i>
El recorrido realizado	93
Nuevos interrogantes.....	103
Referencias Bibliográficas	106
Anexos.....	112

Introducción: una idea y tres perspectivas confluyentes

Esta investigación pretende indagar las representaciones que poseen los estudiantes de dos materias comunes al primer año de todas las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, acerca de la evaluación y de las posibilidades que brinda en la consolidación de sus aprendizajes.

El trabajo se estructura en seis capítulos, que permiten comprender el recorrido de la investigación. En este primer capítulo denominado introducción, el lector podrá esclarecer dos cuestiones respecto de esta investigación; por un lado, **una postura ideológica-pedagógica** desde la que concibo la evaluación y por el otro los **tres motivos principales que promueven esta búsqueda**: el plano individual, el plano institucional y el de Ser universitario, que serán presentados de acuerdo mi nivel de inquietud.

En el segundo capítulo, “A modo de marco teórico” encontrarán aquellos aspectos conceptuales que nos permiten construir un hilo narrativo respecto de las representaciones sobre la evaluación. Por ello podrán transitar allí, una breve reseña sobre la constitución de la evaluación como campo de estudio y sobre la noción de representaciones sociales aplicadas al ámbito educativo. El recorrido histórico y conceptual de estas nociones, permitirá dimensionar el sentido y relevancia de la investigación desarrollada.

En el tercer capítulo, podrá conocer la estrategia propuesta para llevar adelante la investigación por lo que se encontrará con los interrogantes que le dieron lugar y la forma y enfoque seleccionado para realizar el trabajo para intentar responder a los mismos.

En el capítulo cuarto, “Primeras Aproximaciones” describiremos las reflexiones surgidas a partir de los dichos de los jóvenes respecto de la evaluación. Describiremos los contextos de producción de significados e interpretaremos en sus reflexiones, cuestiones vinculadas a diferentes modos de comprender la evaluación y su vínculo con el aprendizaje.

En el capítulo quinto, propondremos una síntesis de las reflexiones construidas para proponer en el apartado final, y finalmente, en el capítulo sexto las nuevas preguntas emergidas luego de la investigación.

Posicionamiento ideológico y pedagógico

Comenzaré citando el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, Córdoba 1918

“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende,
toda enseñanza es hostil y por consiguiente, infecunda.

Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.¹”

De este modo, el Manifiesto Liminar convoca a quienes ejercemos la docencia en el nivel Superior Universitario a contribuir con una obra de entrega generosa. Es desde esa exhortación, que intentaré retomar algunos conceptos que han contribuido en la definición de un posicionamiento ideológico respecto de la evaluación.

Repasaremos algunas definiciones de evaluación que proponen, desde el ámbito de la pedagogía y la didáctica, Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y Juan Manuel Álvarez Méndez para abrir este apartado que brinda encuadre a las afirmaciones que siguen a lo largo del trabajo.

Camilloni (2004) propone que;

Toda acción de evaluación se asienta sobre tres bases: primeramente, alguna información que se ha recogido en relación con un atributo, un rasgo (...) en segundo lugar, alguna forma de medir que consideremos apropiada para interpretar mejor esa información y (...) algún tipo de juicio de valor que construimos acerca de la información que hemos recogido. (...) Se trata de obtener información que, en última instancia, resulte de utilidad para tomar decisiones respecto de que es lo que se ha de enseñar, cuanta ejercitación necesitan los alumnos, y cuando los aprendizajes presentan algún problema en particular, como definirlos, y en lo posible, explicarlos. (Camilloni, 2004, págs. 8-10)²

Al hacer esta propuesta se refiere a un tipo de información que ha sido pre establecida por el docente para conocer en profundidad la forma en que el proceso que diseñó posibilita aprendizajes en los sujetos y reformularlos si fuera necesario.

¹ Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, Córdoba 1918.

² Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Revista Quehacer educativo. N°6

Celman, por su parte, postula que conseguir información sobre la marcha de las cosas es solo una parte de la evaluación donde lo interesante es qué reflexiones suceden a partir de ella. Es por ello que centra su atención en la práctica docente ya que si el docente,

(...) logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso (Celman, 1998, pág. 19)³

Desde esta mirada, la autora sostiene que la calificación es un elemento más del proceso evaluativo que junto a los valores y las concepciones educativas y docentes nos permiten formular un juicio de valor.

Álvarez Méndez propone romper la equivalencia de términos entre evaluar, medir, calificar y corregir, aunque comprenda que están implicados en el proceso de evaluar con una funcionalidad instrumental y destaca que “De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé es necesaria la presencia de sujetos” (Alvarez Mendez, 2001, págs. 11-12)⁴

Finalmente, Litwin propone pensar la evaluación desde una perspectiva didáctica en la que se relacionan e implican el enseñar y aprender así como “(...) implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 1998, pág. 13)⁵ Para poder construir ese juicio considera fundamental la definición y exposición de criterios cuya construcción y posterior análisis del progreso de los estudiantes, se constituyen en las formas habituales de calificar. El riesgo es “(...) que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido previamente al examen del alumno.” (Litwin, 1998, pág. 15)⁵

³ Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación?* Buenos Aires. Ed. PAIDOS

⁴ Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

⁵ Litwin, E. (1998). *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Desde esta perspectiva, la evaluación no se constituye como una instancia determinante de la clausura del proceso de aprendizaje; sino que permite, que lo que sucede en y a partir de ella, sea parte también del aprender. Esto implica concebir el error como parte de dicho proceso y trabajar a partir de él para la construcción de los aprendizajes.

(...) el error adquiere un nuevo status: el de indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego, que no se tienen en cuenta cuando corregimos con el rotulador rojo. En lugar de una fijación, algo neurótica, en el distanciamiento de la norma, se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes. (Astolfi, 1999, pág. 15)⁶

Cierto es también qué en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el examen es considerado el dispositivo por excelencia para la evaluación producto de una cultura universitaria en la que es preciso establecer garantías al cumplimiento de los derechos de los estudiantes⁷. Por lo tanto, la evaluación queda atrapada entre las normas internas y las condiciones de dedicación docente y cantidad de estudiantes de cada cátedra. No obstante, debe ser revisado a la luz de las condiciones actuales de ejercicio profesional docente y del desafío de innovación al que nos compromete la Reforma Universitaria y los nuevos cambios políticos, económicos, sociales y culturales en los que están insertos los jóvenes y adultos que conforman la comunidad universitaria o potencialmente universitaria. En este sentido, ha de considerarse una puerta al debate profundo sobre las estrategias de enseñanza, para discutir la relación evaluación igual a examen.

Es en ese plano que considero necesario repensar los dispositivos de cara a construir nuevos sentidos para el examen y su calificación. Razón, por la que se vuelve preciso, en mi modo de ver, inscribir éstas en la propuesta de la **Buena Enseñanza** que Bain define como aquella en la que los estudiantes consiguen aprendizajes profundos. En estos aprendizajes los estudiantes “(...) están interesados en (...) comprender, en las formas de

⁶ Astolfi, J.P. (1999) *El error, un medio para enseñar*. Ed. Diada. España.

⁷ Tal como se expresa en la O.C.A N° 1560/11 de Régimen Académico de la Unidad Académica respectiva, cuyos aspectos principales se detallan en el Anexo 4.

aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos” (Bain, 2012, pág. 66)⁸

Es parte del rol docente promover espacios donde los estudiantes puedan trabajar las dificultades que surgen en el ensayo-error y proponer estrategias que partan de los intereses de los estudiantes como factor de atracción hacia los problemas de la disciplina. Si les ofrecemos espacios para trabajar el error, antes de que se evalúen institucionalmente sus esfuerzos, “(...) entonces es probable que aprendan profundamente” (Bain, 2012, pág. 70)⁸

⁸ Bain, K, (2012) *¿Qué es la Buena enseñanza?*, Revista de Educación de la UNMDP Año 2, N°3.

Respecto de los motivos que dieron origen a esta búsqueda

El plano individual

El primero de ellos tiene que ver con la necesidad de revisar mi propia práctica docente y dentro de ella la forma en que, la misma se inscribe en una propuesta de evaluación de una cátedra, inserta en un contexto institucional particular.

Durante el año 2015 me desempeñé como docente a cargo de una comisión de trabajos prácticos en dos materias del área de Administración, ambas correlativas entre sí y común a todas las carreras de la facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Siguiendo la propuesta de Celman, comencé a preguntarme sobre la evaluación a partir del dispositivo principal que la cátedra emplea:

La mejora de los exámenes comienza (...) cuando me pregunto: ¿qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender? ¿Porque? (Celman, 1998, pág. 16)⁹,

Durante todo el ciclo de cursada me propuse ofrecer espacios flexibles en el aula y fuera de ella para promover el aprendizaje y sobre todo trabajar el error como parte del mismo. Intentando correrme de la percepción del error como un fallo en el aprendizaje (Astolfi, 1999)¹⁰ para pensarlo como un indicador de él; naturalizar el error en el aula y quitarle la carga negativa que trae asociada habitualmente. Esperaba que esto posibilitara reducir las frustraciones ante el fracaso (asociado al error) y permitiera que los estudiantes alcancen mejores aprendizajes, tanto sobre los conocimientos propios de la asignatura como sobre *ser estudiante universitario*. Si la evaluación da cuenta de aprendizajes sería esperable

⁹ Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación?* Buenos Aires. Ed. Paidós

¹⁰ El autor sostiene que considerar el error como una falla del proceso de aprendizaje, es equivalente a considerar al mismo como una cinta transportadora de cocimiento que sincroniza los tiempos del enseñar y el aprender. Por tanto, si lo enseñado es aprendido equivocarse representa una falla en dicho sistema. Sostiene, a su vez, que hay dos percepciones generalizadas sobre esta concepción que pueden sintetizarse en el *síndrome del rotulador rojo* y en la *inseguridad del docente ante su práctica pedagógica*; es decir remarcar aquello que el estudiante no ha logrado (en el primer caso) y el castigo reactivo al estudiante que comete un error que el docente trato de evitar por todos los medios.

mejores resultados de aprobación, sin embargo, los mismos no sostuvieron dicha afirmación.

Katzkowicz nos invita a reflexionar sobre nuestras propias prácticas evaluativas al sugerir que “Sería muy importante que los profesores utilizaran sus capacidades metacognitivas y reflexivas en relación con estas prácticas para poder identificar sus creencias y comprender los efectos de ellas en los procesos de evaluación, así como en el impacto que estos tienen en los resultados de sus alumnos” (Katzkowicz, 2010, pág. 114)¹¹.

Continué en la búsqueda de posicionamientos teóricos que me permitan comprender el contexto de trabajo, dado que la elección y el diseño de los dispositivos de evaluación representan la materialización ideológica de quienes los formulan y no sólo determinan esta práctica sino todo lo que sucede en el aula. La ideología implicada no sólo manifiesta el paradigma donde uno se posiciona, sino que expresa quiénes llevan adelante la evaluación, quiénes son los destinatarios de la información que ella provee y el sentido por el que se lleva adelante. Por lo que comencé a preguntarme ¿cuál es el posicionamiento pedagógico y didáctico implicado en las evaluaciones de estas cátedras?

Tomé conciencia que estaba partiendo de una definición de evaluación pensada desde el docente y para el docente, unilateralmente, donde el estudiante restringe su participación a la de ser un sujeto que consume de los docentes su conocimiento en las clases y responde según ellos a los exámenes donde, es el docente quien define si alcanzó o no con las expectativas de logro que él mismo estableció con anterioridad.

Todas las previsiones que el estudiante logre hacer, acerca de las preferencias bibliográficas y temáticas de sus profesores, así como su habilidad para sacar notas mientras éstos exponen [...] contribuirán sustancialmente a edificar su oficio de alumno, aunque esto no implique procesos de aprendizaje genuinos. De manera que cada asignatura se convierte en un objeto más de consumo: se acopian los materiales, se repiten y se olvidan una vez aprobado el examen (Patiño, 2007, pág. 119)¹²

¹¹ Katzkowicz, R. (2010) *Diversidad y Evaluación*. En: ANIJOVICH (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹² Patiño, M.E. 2007. *La evaluación en la innovación curricular: percepciones y prácticas de los docentes entorno a la evaluación*. Uruguay, ORT.

Consume en tanto solo asiste a las clases y no participa constructivamente de ella, ya que la propuesta pedagógica, sin pretenderlo, proponía una evaluación que posibilitaba la función meramente informativa de la evaluación como lo mencionara Camilloni al indicar que la misma permita conocer “(...) los progresos que está realizando el alumno en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño “indicador del aprendizaje en construcción”, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje.” (Camilloni, 2004)¹³

Profundizando en el sentido de la evaluación que se lleva adelante, es preciso contextualizar la ubicación en el Plan de Estudios de las cátedras donde me desempeñé. Ambas se encuentran en el ciclo básico de formación, una en el primer año y la siguiente en el segundo y correlativa de la anterior. Al respecto me parece significativo reflexionar sobre la relevancia que tiene el primer año de vida universitaria del estudiante en la constitución del oficio de estudiante y es allí donde surge la necesidad de analizar brevemente la constitución del Ser Universitario que analizaremos más adelante.

Aunque soy consciente de que el aprendizaje no sólo depende del esfuerzo docente ya que no puede enseñarse a quien no tiene deseos de aprender (Meirieu, 2007)¹⁴, comencé a preguntarme si todo el trabajo implicado en el aula tenía conexión con los mecanismos formales que estas cátedras emplean para la evaluación de los estudiantes; si era posible otra idea de evaluación dado el lugar y el momento en el plan de estudios de dichas materias, la formación pedagógica de los equipos de cátedra, la numerosa composición de la matrícula y su heterogeneidad, dadas las dedicaciones docentes actuales. En la cátedra donde me desempeñé todo el plantel cuenta con dedicaciones simples (10hs semanales) y en muchos casos es la única actividad de enseñanza en el marco universitario. Si bien no considero que sea un determinante, la diversidad de temas que debe conjugar el docente en su actividad profesional conspira sobre su imaginación y creatividad a la hora de ejercer su rol de enseñante. Más aun cuando el mismo docente,

¹³ Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista Quehacer educativo N°6, Buenos Aires.

¹⁴ Meirieu, Ph. (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos*. En Cuadernos de pedagogía N° 373.

se desempeña con dedicaciones simples en múltiples cátedras con poblaciones y complejidades diversas.

A partir de mi experiencia como docente, pude confirmar algunas suposiciones que vivenciaba cuando aún era estudiante. Me di cuenta que, independientemente de todo el esfuerzo que se empleara en el aula (tanto mis docentes y estudiantes, como yo en dichos roles), las cátedras practican la evaluación como sinónimo de examen y entienden los resultados en las calificaciones como reflejos del aprendizaje.

Es por ello que una de las cuestiones que se analizarán en este trabajo tiene que ver con indagar sobre las representaciones de los estudiantes en relación a la evaluación y su vínculo con el aprendizaje.

El plano Institucional

Las prácticas educativas que analizamos, no se encuentran descontextualizadas, sino que el ámbito de una Unidad Académica universitaria las dota de características particulares que requieren especial atención. Por ello en este apartado, analizaremos algunas características institucionales particulares de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y su incidencia en la evaluación.

Analizaremos el contexto institucional y en particular dos de sus dimensiones; por un lado, de relación directa con la caracterización de los jóvenes que transitaron el primer año de cursada, lo atinente al cambio en la modalidad de acceso a las carreras de grado de la facultad; y por otro en cuanto a los planes de estudios y su futura revisión. Este último a partir de comprender que dicha revisión no solo implicará los contenidos y su organización estructural en cada carrera, sino que para ser integral deberá ser acompañado de la revisión del régimen de enseñanza vigente que fue descripto con anterioridad.

Estas dos dimensiones, tensionan el lugar de la evaluación en la formación y resultan de particular interés al interpelar el discurso de los estudiantes noveles, por sus implicancias en la constitución del oficio de estudiante.

1. Cambio en la modalidad de ingreso

En relación con la primera dimensión, la cohorte 2015 de la unidad académica será la primera que habrá ingresado mediante el ingreso no eliminatorio. Esta reforma en el ingreso (antes restrictivo) surge como consecuencia de la adecuación al nuevo estatuto de nuestra universidad que así lo dispone. Para comprender el sentido de dicha reforma partimos de creer que todos pueden aprender, ya que

(...) educar es el verbo que da cuenta de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero, lo que implicar brindar a todos habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del arkhè común, reparto hecho al modo de las teorías de la reproducción, en el sentido de que las escuelas mantienen y reproducen las desigualdades que existen en la sociedad, dándole la posibilidad a la institución educativa de habilitar la oportunidad de formación y crecimiento a todos los niños y jóvenes, siempre que los docentes pongan a disposición la confianza (Cornu, 1999) en los sujetos y en las relaciones pedagógicas, y mantengan la apuesta de que todos son educables. (Katzkowics, 2010, pág. 108)¹⁵

Una universidad que asume el desafío del acceso libre es vista socialmente como una institución que se esfuerza por promover la inclusión social. No porque el acceso cambie la matriz social de ingresantes de un día al otro, sino porque muestra la decisión política de re pensar la propia institución de cara a la complejidad de la realidad social y del sistema educativo medio, como parte del sistema educativo nacional y no desde una postura ajena al mismo. Es en ese sentido, que el ingreso irrestricto es un avance en el camino de garantizar las posibilidades de acceso de cualquier ciudadano que haya cumplimentado su educación media. Es interesante entonces preguntarse, qué sucede dentro de las instituciones con estos nuevos sujetos que ingresan en la vida institucional. Allí es donde la noción de igualdad de posiciones (Dubet, 2011)¹⁶ permite no solo describir lo que sucede sino proponer agenda. Pensar las posiciones, implica situar a los sujetos en relación a las estructuras tanto formales como de ejercicio del poder dentro de las instituciones. En este sentido no solo se refuerzan los roles entre quienes poseen jerarquías formales diferentes (docente - estudiante) sino que se establecen nuevos roles

¹⁵ Katzkowicz, R. *Diversidad y Evaluación*. En *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹⁶ Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

entre pares (estudiantes) a partir de nuevas categorías; proveniencia educativa, origen social, formas de expresión, uso de lenguaje, hábitos sociales, entre otros. Es importante aclarar que el carácter novedoso de estas características no reside en que antes no fueran utilizadas, sino que cobran una nueva impronta al no existir la instancia certificadora de aptitud en que se constituía el examen de ingreso. Estas nuevas posiciones se vinculan a partir de relaciones de poder cuyo peso simbólico es aún más determinante en la trayectoria de los nuevos sujetos, que el ejercicio de poder en sí mismo.

En este contexto, la permanencia dentro del sistema universitario puede ser pensada a partir de la igualdad de posiciones y esto ha de ser atendido por la institución universitaria; desde el docente en el aula hasta las autoridades.

El propósito del sistema aprobado pretende no sólo posibilitar pedagógicamente la permanencia en el sistema universitario, sino ofrecer espacios de inducción y contención que minimicen el fracaso académico y alienten la finalización del curso, tensionada continuamente por los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

En el proyecto¹⁷ aprobado, la responsabilidad sobre el seguimiento de los ingresantes se distribuye: el seguimiento implica dos niveles, el Institucional y el Académico. Para el nivel institucional, se creó una comisión de seguimiento del Ingreso de conformación inter-claustro. Y a nivel académico fue preciso mejorar la dotación docente de las materias del primer año a fin de poder establecer una mejor relación docente-alumno en el aula y a su vez es preciso un rol activo de los docentes para adecuar sus estrategias pedagógicas a las nuevas realidades que se encuentran presentes en el aula.

No obstante, los docentes de algunas cátedras de primer año han decidido sostener la anterior propuesta pedagógica. Tanto las guías de trabajos prácticos, como el cronograma

¹⁷ En esta nueva modalidad todo aquel ciudadano que haya cumplimentado su ciclo secundario y manifieste interés será considerado *aspirante* a la facultad. Para considerarse estudiante, debe alcanzar la *regularidad* al atravesar positivamente los Espacios Formativos Introdutorios (EFI). Dentro de estos espacios se propone que los estudiantes transiten por dos talleres obligatoriamente; Taller de Introducción a la Vida Universitaria (TIVU) y de Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales. Y en algunos casos adicionalmente deben transitar Aproximación a las Matemáticas o relacionados con los Principios Turísticos y recreativos.

Los EFI cumplen una función de encuadre dentro de la educación superior pública y una aproximación a la cultura organizacional de la institución y de acercamiento a los aspectos centrales de los campos disciplinares, conocerán los principales desafíos y orientaciones de la profesión elegida y se brindarán estrategias para fortalecer las habilidades de lecto-escritura y oralidad propias del nivel superior. El EFI denominado TIVU estará a cargo del PACENI quien debe coordinar el dictado del taller y la modalidad de trabajo. Sin embargo, esta participación también permite difundir entre los ingresantes la existencia del programa y sus recursos, así como visibilizar a los tutores entre el estudiantado.

y desarrollo de las clases y la propuesta de parciales y recuperatorios se mantuvo sin modificaciones en las dos ediciones de las cursadas (primer y segundo cuatrimestre). “Que enseñar, como enseñar y quienes puede aprender constituyen las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico” (Camillioni, 2010, pág. 30).¹⁸

La suposición de homogeneidad que se esconde en el accionar docente no es válida, incluso en la circunstancia de ingreso restringido, ya que la única característica que los igualara es el haber aprobado los exámenes de ingreso, pero nada dice sobre sus capacidades de aprendizaje y sus trayectos culturales. Katzkowicz, (2011)¹⁹ propone:

(...) que se presenta un doble discurso cuando, por un lado, se establece la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos en el aula (...) y por otro, vemos en la cotidianidad de las instituciones educativas que, en el caso de la evaluación (en particular la sumativa) se manejan propuestas únicas para poblaciones heterogéneas inexistentes. (Katzkowicz, 2010, pág. 106)

No se trata de una propuesta de recorte o simplificación del contenido, sino de pensar caminos múltiples para alcanzarlos, en ello el docente debe tomar un rol activo para intentar adecuar la realidad educativa al alumno, como un factor que contribuye a la permanencia en el sistema (Katzkowicz, 2010)³⁸. En este sentido es interesante pensar en la existencia de aulas heterogéneas, donde las diferentes trayectorias culturales que conviven implican re-conocer a los estudiantes para pensar nuevas estrategias que se adecuen de forma particular a la realidad y dejen de lado las recetas generalistas.

La evaluación cuyo resultado los situaba fuera de la universidad, ahora cambió de momento: **antes los dejaba en la puerta, ahora en el pasillo**. No obstante, no sólo se agudiza la problemática del enfoque evaluativo, sino que permite visibilizar las grietas pedagógicas del cuerpo docente.

Es poco lo que se sabe de la evaluación, de su función curricular, de las prácticas posibles, de su impacto en el aprendizaje, de sus condicionamientos técnicos, entre otros. Este desconocimiento repercute fuertemente en las prácticas de evaluación docentes, que se han tornado rutinarias y poco auto reflexivas. Palou de Maté (1998: 104) enfatiza

¹⁸Camillioni, A. (2010). *La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos?* Buenos Aires Ed. Paidós.

¹⁹ Katzkowicz, R. *Diversidad y Evaluación*. En *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

importantes carencias en cuanto a las prácticas evaluativas reales: a) la reducida batería de técnicas que emplean los docentes, b) la ausencia de modalidades de evaluación que potencien aprendizajes interdisciplinarios, c) la escasa mención a un sistema de evaluación continuo que permita tener una visión diacrónica de los estudiantes y d) la carencia de instancias informativas a partir de los resultados obtenidos en las mismas (Lopez, 2011, pág. 211)²⁰

La nueva modalidad de ingreso también reforzó la sentencia sobre baja calidad del sistema de educación secundario, problema que ahora -aparentemente- habita el espacio universitario²¹. A su vez, propone a los docentes la necesidad de pensar estrategias didácticas que permitan potenciar las experiencias de los jóvenes independientemente de su escuela secundaria de proveniencia. En ese plano, *deconstruir* los imaginarios sobre la evaluación escolar que tienen los estudiantes implica repensar la *evaluación universitaria* en el primer año, como una actividad de frontera entre el oficio de estudiante escolar y el universitario.

2. Planes de Estudio y régimen de Enseñanza

La segunda dimensión, está relacionada con la próxima revisión de los planes de estudio. Si bien a priori, cualquier reforma curricular implicaría la revisión conexa de los mecanismos institucionales de acreditación, no obstante, resulta interesante pensar algunas dimensiones vinculadas a la evaluación que cobran especial interés.

Entre algunas de las causas que motivan la revisión curricular, se encuentra lo que denomino crisis del saber hacer como profesionales. Este problema ha sido expuesto principalmente por los estudiantes quienes manifiestan qué, si no trabajan en el sector privado, llegan a quinto año sin saber hacer y muchas veces sabiendo poco de lo que han aprobado.

²⁰ Lopez, M.C., (2011). *Las buenas prácticas de Evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes*. Revista de Educación de la UNMDP Año 2, N°3.

²¹ Ha sido habitual escuchar entre colegas docentes expresiones que adjudican el éxito académico a la escuela secundaria de proveniencia. Y si bien esta afirmación ya existía antes de la modalidad actual, con la nueva realidad se refuerza el *efecto halo* que luego se concreta como profecía auto-cumplida del docente al momento de evaluar a los estudiantes.

Los comentarios que se incluyeron ponen en evidencia la existencia de diferentes representaciones sobre el quehacer profesional que son puestas en juego en estas prácticas e interpeladas por el accionar que deben llevar adelante y para el cual no se sienten suficientemente preparados, aun cuando han acreditado conocimientos (es decir, han aprobado las materias preparatorias correspondientes). Para ello, compartimos algunas expresiones de estudiantes avanzados que han cursado su Práctica Profesional Comunitaria²²;

“Si bien sentimos que teníamos las herramientas necesarias, reconocemos que en la Facultad no se profundizan los temas en cuanto a la Ley de Cooperativas y su funcionamiento, como así también demás organizaciones sin fines de lucro.(...) La realización de esta práctica provocó en nosotras que tengamos que volver a los conocimientos adquiridos en años anteriores (que no pensábamos que íbamos a aplicar) y que a su vez aprendamos de la Cooperativa, en cuanto a la operatoria habitual y su desenvolvimiento en el entorno; ya que la Facultad solo nos enseña los conceptos teóricos.” (Extracto de Informe Final de Estudiantes de Contador Público, primer cuatrimestre 2015 Seminario Práctica Profesional Comunitaria)

“En algunos casos, los conceptos, tal y como los desarrollan los autores, no son del todo aplicables en la realidad, y debemos hacer nuevas interpretaciones acordes a cada organización” (Extracto de Informe Final de Estudiantes de Lic. En Administración, primer cuatrimestre 2013 Seminario Práctica Profesional Comunitaria)

Si bien este asunto no sólo debe analizarse desde la perspectiva de la evaluación, es a partir de los resultados que estas arrojan que los docentes aluden a éxito o fracaso de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Gimeno Sacristán²³ distingue entre las funciones de la evaluación establecerse como base de pronósticos “Si se utiliza el expediente académico (...) es porque de alguna forma se confía en su capacidad predictora de la actuación futura del ciudadano” (Gimeno Sacristan, 1992)

²² Para cursar el Seminario los estudiantes de todas las carreras deben poseer el 50% de la carrera aprobada.

²³ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

Esta cultura de la meritocracia²⁴, deja fuera de análisis los aprendizajes reales y su particular tiempo de realización. Implica afirmar, que resultado académico entendido como promedio de calificaciones finales es garantía suficiente de aprendizaje. Sin embargo, es a partir de las opiniones de los estudiantes que puedo aseverar que aún, habiendo aprobado las materias, hoy se comienzan a cuestionar el rendimiento académico satisfactorio como garantía suficiente de aprendizajes profundos (Bain, 2012)²⁵. Poner en crisis el modelo de organización de la enseñanza de nuestra facultad (régimen académico²⁶) y los límites o condiciones que éste propone a la didáctica y a la evaluación, nos puede permitir debatir qué formación pretendemos promover en los universitarios y que contexto institucional requiere dicha expectativa.

Si bien estas dos dimensiones (la modalidad de ingreso y lo referido a la curricula y su eventual modificación) permiten comprender de forma más completa el contexto en el que se llevará adelante este estudio, es preciso agregar una tercera, relacionada con las particularidades de *ser estudiante universitario*. La complejidad de la constitución de este oficio se encuentra atravesada, entre otros factores, por la evaluación y sus implicancias.

El Ser universitario

Ingresar a una carrera universitaria representa mucho más que el hecho de incorporarse a una institución de educación Superior, implica definiciones vocacionales, la definición de iniciar un proyecto personal en el que atravesaremos una etapa de formación que se distingue de las anteriores principalmente por su adhesión voluntaria y por su tránsito autónomo.

²⁴ Meritocracia entendida como una forma de gobierno basada en el mérito. Las posiciones privilegiadas o de mayor jerarquía, se consiguen en base al mérito alcanzado por la promoción de la capacidad individual ligada íntimamente al espíritu competitivo. En nuestro contexto, quien obtiene las máximas calificaciones será quien mayores posibilidades de empleo, de becas, de formación superior, tenga independientemente de sus aprendizajes reales. Es decir, deposita en la evaluación la responsabilidad de acreditar aprendizajes para proponer un ranking en torno a él, que distingue entre mejores y peores.

²⁵ Bain, K. (2012) *¿Qué es la buena enseñanza?* Revista de Educación de la UNMDP Año 3, N°4.

²⁶ En la facultad de Cs. Económicas y Sociales, existe una normativa interna denominada régimen académico aprobado por Ordenanza de Consejo Académico nro. 1560/12 que marca las pautas para la organización del cursado, los tiempos reglamentarios mínimos entre otras. En el anexo 1 se describen los puntos más significativos en relación a este trabajo.

En el desarrollo de dicha autonomía, los jóvenes comienzan a identificarse con una identidad colectiva que representa el ser estudiante universitario. Esa identificación no es automática ni la identidad resultante es única, sino que se va conformando en la medida que cada estudiante desarrolla el oficio de ser estudiante universitario. Dicho oficio puede ser entendido como:

Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica (Perrenoud, 2006, pág. 19)

Oficio que permite al estudiante la supervivencia institucional y social y que al ser llevado adelante de modo no necesariamente consciente pueden ocasionar distorsiones tales que el estudiante “puede trabajar para salvar las apariencias”, es decir, “no trabajar más que por la nota, para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro” (Perrenoud, 2006, pág. 15)²⁷.

Aplicado al ámbito universitario, puede implicar convertir el deseo de aprender para ejercer una profesión con la necesidad de aprobar para alcanzar el título universitario. En este sentido como lo propone Gamble y Hoadley (2008)²⁸, cuando el dispositivo pedagógico (que abarca a la enseñanza y la evaluación) no respeta la relación jerárquica entre los tres conjuntos de reglas (distributiva, recontextualizadora y evaluativa) “(...) no solo se desagrega en dispositivos separados sino que (...) los estudiantes optan por seguir en sus aprendizajes de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor” (Camillioni, 2010, págs. 24-25)²⁹.

Los distintos estilos de evaluación en el transcurso de un ciclo de formación, se constituyen como fundadores del oficio de estudiante y marcan el modo en que los mismos transitan los espacios de aprendizaje, disputando sus esfuerzos en la continua tensión entre aprobar y aprender “Nosotros sostenemos, además, que, en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar

²⁷ Perrenoud, Ph. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Ed. Popular

²⁸ Gamble, J. Y Hoadley, U., “Positioning the regulative”, *The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences*, 9-12 de Julio de 2008.

²⁹ Camillioni, A. (2010). *La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos?* Buenos Aires Ed. Paidós.

en tanto se estudia para aprobar y no para aprender.” (Litwin, 1998, pág. 12)³⁰ Pero este oficio no es construido en un solo momento, sino que es resultado de las experiencias evaluativas que hemos ido atravesando tanto en nuestro recorrido institucional como personal desde la primera infancia. En este sentido, es interesante reconocer que todo cuanto refiere a nuestro aprendizaje implica evaluar.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. (Alvarez Mendez, 2001)³¹

Por tanto, desde nuestros primeros pasos, podemos reconocernos evaluados y realizamos evaluaciones; sobre lo que está bien o mal, sobre lo correcto y lo inapropiado. En la medida que crecemos en edad somos incorporados a las instituciones educativas. En ellas además de aprender contenidos específicos aprendemos a dar cuenta de lo que aprendimos para avanzar dentro de la institución y de nuestro grupo de pares. Es en la escuela donde, quizá, tomamos por primera vez consciencia de la relevancia que posee la evaluación en nuestra vida.

La idea de evaluación está asociada a la calificación que obtenemos en los exámenes y a partir de ellas, un sistema de premios y castigos, donde repetir el año es una vergüenza que debe ser evitada. Sin embargo, la evaluación se mantiene asociada a la que es ejercida por los docentes. Es poco probable que reconozcamos las evaluaciones que hacemos todos los días y que nos constituyen como sujetos. “Libertad y autonomía, democracia y auto valía son también cosas que se aprenden en las escuelas. Y el espacio de las prácticas evaluativas es, entre otros, un lugar potente para esos aprendizajes. O los contrarios” (Celman, 1998, pág. 62)³²

³⁰ Litwin, E. (1998). *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires. Ed. PAIDOS

³¹ Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

³² Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación?* Buenos Aires. Ed. PAIDOS

De cualquier forma, al finalizar nuestro recorrido por la escuela media o secundaria, el “resultado” alcanzado, la experiencia personal y escolar sumada a las expectativas del grupo familiar y las propias inquietudes, son los condimentos que se agregan a la gran pregunta sobre si estudiar una carrera universitaria. La percepción que elaboramos de nuestras capacidades en función de nuestro rendimiento escolar condiciona nuestra confianza personal a la hora de tomar esa decisión.

La incidencia de los resultados de las evaluaciones en el auto concepto del alumno es otro de los campos la investigación en el que se comprueban efectos decisivos de tales prácticas [...] El auto concepto una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto; es producto y factor condicionante de aprendizajes” (Gimeno Sacristan, 1992)³³.

En ese momento es quizá la primera vez que el sentido de las evaluaciones que vivimos toda nuestra vida institucional previa, realmente se vuelve un factor influyente para nuestras decisiones, aun sin ser del todo conscientes de ello.

Aun cuando hayamos constituido un oficio como estudiantes, dicho oficio tiene significaciones específicas en relación al nivel educativo en que ha sido configurado. Perrenoud (2006)³⁴ sostiene que “el oficio del alumno no es siempre el mismo” (p.219) ya que los diferentes maestros con sus particulares expectativas, métodos, modos de gestión de la clase, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar. En particular en el nivel superior, el oficio construido en el nivel medio se ve puesto a prueba por la estructura, exigencias y nuevas condiciones de ciudadanía que impone la institución universitaria. “Las actividades del aprendizaje son movilizadoras de la identidad, - en tanto ponen en juego lo que se sabe de antes, lo que se quiere saber-, y productoras de la identidad en tanto genera el trabajo interactivo y comprometido con otros” (Patiño, 2007, pág. 120)³⁵ en ese sentido, las propuestas evaluativas inciden en la constitución del oficio

³³ Gimeno Sacristán, J.- Perez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata,10, 334-397

³⁴ Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid. Ed. Popular

³⁵ Patiño, M.E.2007. *La evaluación en la innovación curricular: percepciones y prácticas de los docentes entorno a la evaluación*. Uruguay, ORT.

como parte de una identidad que se construye dentro y fuera de las aulas, en particular en los primeros pasos por la institución educativa.

Al pensar esta relación de herencias es inherente pensar que los sujetos asumen desde diferentes posiciones el sentido que ese oficio de estudiante significa, así como todo aquello que se encuentra implicado en él. Para poder comprender desde donde se construyen dichas posiciones, es fundamental recurrir a la teoría de las representaciones sociales que aborda el estudio de una forma de conocimiento social específica de las sociedades modernas y será abordada con mayor profundidad en el próximo capítulo. A modo introductorio diré, que esta teoría concibe las representaciones como un producto colectivo con capacidad de constituir un determinado modo de vida al mismo tiempo que orientan el pensamiento y la acción de los individuos; explica el surgimiento de las representaciones a través de procesos de comunicación y diálogo y negociación de significados y sostiene que las representaciones poseen un cierto grado de estructuración (Jodelet, 1989)³⁶; (Moscovici S. -F., 1988)³⁷. En este sentido nuestros comportamientos cotidianos son inducidos por las representaciones personales que tenemos cada cual de la realidad. Estas representaciones se constituyen como guías y generadoras de comportamientos que incluyen, consecuentemente, el ámbito educativo. La noción de representaciones sociales aplicadas al ámbito de la educación no sólo nos permite incorporar la constitución del oficio de estudiante como un proceso concomitante al proceso de enseñanza y de aprendizaje sino reconocerlo a partir de intentar comprender las representaciones estudiantiles, en torno a la evaluación.

³⁶ Moscovici, S – Farr, R. (1988). *Psicología Social*. Barcelona. Ed Paidós.

³⁷ Jodelet, D. (1989). *Les representations sociales*. París. Ed Paidós

La evolución de las prácticas evaluativas

Si bien en los apartados anteriores, introduje algunas nociones fundamentales para el desarrollo de la investigación, es necesario profundizar en la evolución de la práctica evaluativa y sus implicancias en la constitución como sujetos.

La práctica evaluativa es reconocida como tal desde mucho antes de ser incorporada a la didáctica como campo de estudio. Su estudio fue iniciado hacia finales de la década del cincuenta. Tal como lo explicita Díaz Barriga (1992)³⁸:

[...] desde la época de los mandarines chinos se aplica una serie de exámenes a miembros de otras castas para elegir a quienes habrían de formar parte de la burocracia; en la época victoriana se implantó el examen estabilizador de los miembros de la jerarquía en el poder; en la universidad medieval el examen permitía la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos; en las universidades de Oxford y Cambridge el examen de honores consistía en averiguar el grado de competencia que había logrado un candidato; el mismo examination statute de Oxford (1800) establecía que solo una minoría de aspirantes al grado o título, pudiera disfrutar de este privilegio; los jesuitas extendieron los exámenes y llevaron la competencia al más alto grado de efectividad desarrollado hasta entonces.(...) solo hasta 1950 se evidenció la debilidad de los test en la doble función de los sistemas educativos: educar y asignar roles a la gente. (págs. 124-125)

Y refuerza Gimeno Sacristán (1992)³⁹, al hacer mención a la evaluación fuera del ámbito educativo, la

(...) primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extra escolar, y no es casual que hasta hoy sea, es aun, de sus funciones dominantes. Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. de C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (Forrest 1990 pág. 470). Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente como práctica educativa (la disputatio: exposición y debate de un alumno con sus profesores). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, y ya por medios escritos,

³⁸ Díaz Barriga, A. (1992) *Didáctica, Aportes para una polémica*. Buenos Aires. Ed. Aique

³⁹ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos. La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos”. (pág. 335)

Tal como se mencionaba en la introducción de este trabajo, la evaluación no es solo una práctica educativa, sino que acompaña experiencias de aprendizaje en cualquier ámbito e índole de la vida de una persona. Por eso se vuelve central comprender las características que adopta en el contexto educativo para repensarlo en sus diversas dimensiones; epistemológicas, institucionales, pedagógicas y didácticas.

La evolución de la noción de evaluación, como campo

A lo largo del tiempo ha ido adoptando diferentes significados relacionados con el ajuste del concepto al contexto socio-político donde se ha aplicado. En ese sentido, Álvarez Méndez (2001)⁴⁰ expresa “(...) es un constructo social y por tanto un invento una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos” (pág. 174). Tal es así que puede claramente establecerse una conexión entre los mecanismos empleados para la evaluación con la idea de problema que en cada contexto emergía respecto de las instituciones educativas o la educación en general. Así es como en un contexto de incremento no planificado de escolarización se tornó esperable que la evaluación actúe como filtro de selección más que como favorecedor de los aprendizajes. Al mismo tiempo no puede desconocerse que la evaluación explicita relaciones de poder que se entrelazan con las relaciones de saber. Retomando lo propuesto por Foucault (1993)⁴¹ en relación a explicar el lugar de la disciplina en las prisiones y su aporte a la reforma de los individuos “El examen es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar (...)” (pág. 190). Aplicado al ámbito de la educación se reconoce un sujeto que sabe y que evalúa a partir de su conocimiento, lo que otros sujetos saben o pretenden saber. Ya lo

⁴⁰ Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

⁴¹ Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar*. Ed. Siglo XXI, 63

retomaba Gimeno Sacristán (1992)⁴² al identificar entre las funciones pretendidas de la evaluación el poder de control, al reconocer que la posibilidad de acreditación “(...) dota a quien lo tenga de un instrumento importante de poder sobre los evaluados” (págs. 22-23).

La tradición positivista de marcada racionalidad técnica, tuvo su impacto fuertemente en las prácticas de evaluación a partir de lo propuesto por Tyler (1949)⁴³ en cuanto a considerarlas como un elemento de control de logros, asociado a los aprendizajes que podían ser esperados de un estudiante. Para operacionalizar esta idea, se proponía taxativamente el conjunto de objetivos de aprendizaje que debían ser alcanzados de forma general por todos los estudiantes. Esta generalidad, permitió un divorcio entre la enseñanza y la evaluación, ya que el diseño de los dispositivos evaluativos no estaba en manos de los docentes. Esta corriente en evaluación se caracterizó por una marcada influencia de la psicometría y se materializó en la proliferación de test y las taxonomías que Bloom (1971)⁴⁴ y su equipo elaboraron. Esta época en palabras de Foucault (1993)⁴¹, generaron una escuela “examinadora” que “ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia” (pág. 192).

Sin embargo, es importante diferenciar evaluación, de examen y calificación. La asociación entre dichos términos sucede como consecuencia de la necesidad institucional de certificar conocimiento y habilidades aprendidos. La calificación como indicador de resultados se instituye como medida de éxito o fracaso, pero nada indica respecto de los aprendizajes que le sucedieron al estudiante (Díaz Barriga, 1992)⁴⁵; (Alvarez Mendez, 2000)⁴⁶ y (Alvarez Mendez, 2001)⁴⁷. Así la evaluación queda rehén del medio (examen) que le permite a la institución establecer una medida de rendimiento (calificación) que es

⁴² Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

⁴³ Tyler, (1949) *Principios básicos del currículo e Instrucción*”. Chicago University PRess. Traducido al Español por Editorial troquel, Buenos Aires 1971

⁴⁴ Bloom, B., et al (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).

⁴⁵ Díaz Barriga, A. (1992) *Didáctica, Aportes para una polémica*. Buenos Aires. Ed. Aique

⁴⁶ Alvarez Mendez, J. M. (2000). *Didáctica, Curriculum y Evaluación*. Madrid: Morata.

⁴⁷ Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

significativa solo para su Administración. Distante de esta idea, queda lo propuesto por Díaz Barriga (1992)⁴⁵ respecto del sentido genuino de la evaluación:

(...) la evaluación está orientada a permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que se alcanzó a integrar en un curso y lo que no se pudo integrar, así como las causas que pueden explicar esta situación, y sobre todo que se puede hacer para lo [sic] futuro (págs. 120-124)

Muy lejos de este paradigma positivista surgieron corrientes de pensamiento que concebían al conocimiento como parte de un proceso histórico y social profundamente vinculado a las características del contexto dónde no solo es creado sino se interpretado. Esta corriente vinculada a la figura de Piaget, entiende que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y por tal no consiste en la verificación de lo aprendido sino en el proceso mediante el cual se incentiva la curiosidad, la exploración. Hablamos entonces de aprendizajes reflexivos sobre los contenidos, donde “(...) quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar” (Alvarez Mendez, 2001, pág. 31)⁴⁸. La constitución de una racionalidad práctica es entendida desde la pedagogía crítica como un proyecto y proceso ya que el pensamiento crítico implica un proceso dialógico que exige juicio y deliberación.

La elección y el diseño de los dispositivos de evaluación tendrán un basamento ideológico que no sólo determinará esta práctica sino todo lo que sucede en el aula. Esto sucederá en acuerdo al paradigma donde uno se posicione, en función de quienes realizan la evaluación, por un lado, quienes son los destinatarios de la información que ella provee y del sentido por el que se lleven adelante, por otro.

Gimeno Sacristán (1992)⁴⁹ refiere a la identificación de dos tipos de evaluación de acuerdo a quien las realiza: la **evaluación interna** que es llevada adelante por los profesores en el ámbito de sus clases y cuyos resultados son expresados en registros formales y la **evaluación externa**, que es diseñada por personas que no se encuentran el

⁴⁸ Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

⁴⁹ Gimeno Sacristan, J.- Perez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

ámbito educativo y no muestran relación con los estudiantes que serán evaluados. Se originaron en la búsqueda de una modalidad de evaluación que permitiera comprender mejor los aprendizajes de los alumnos. Este tipo de evaluaciones, suelen denominarse exámenes públicos y se instituyen como “una forma de control sobre el currículum que se imparte que quita la exclusividad de la evaluación de alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica” (Gimeno Sacristan, 1992)⁴⁹. De igual manera, en tanto deben ser masivos la búsqueda de mayor comprensión se desdibuja por la necesidad de normalización (Apple, 1986)⁵⁰.

Por otro lado, podemos analizar la práctica evaluativa de acuerdo al propósito pedagógico que persigue. En este plano podemos identificar, sucintamente, siete enfoques que se inscriben en los paradigmas metodológicos descriptos antes y que sirven a propósitos diferentes. Estos son la evaluación formativa, sumativa, holística, integrada, integral, continua o sistemática. La **evaluación formativa**, apareció en la agenda del campo de la evaluación por Michael Scriven (Scriven, 1967)⁵¹ aunque si bien inicialmente refería al ámbito del currículo luego se trasladó a la didáctica, para indagar en todo aquel proceso que permite recoger información en tanto otros procesos se llevan adelante “(...) pretende ayudar a responder la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando” (Gimeno Sacristan, 1992)⁴⁸. Sin embargo, su noción fue variando a lo largo del tiempo de acuerdo a las teorías didácticas. Así, encontramos registros de acepciones propuestas por Bloom, Hastings y Madaus (1973)⁵² quienes sugieren seguir una serie de pasos para identificar cuánto han aprendido los alumnos en un área acotada de contenido y para determinar si la enseñanza ha sido conducida y propuesta adecuadamente. Anderson y Block (1985)⁵³ luego avanzaron en indicar que la misma debe proveer información continua e inmediata con respecto al progreso del alumno durante la enseñanza y manifestar que deben ser frecuentes y sobre pequeñas unidades para poder servir a proponer acciones que permitan revertir los desvíos. Según Camilloni (2004)⁵⁴, la evaluación formativa es el enfoque de

⁵⁰ Apple, M. (1986): *Ideología y Currículo*. Ed. Akal Universitaria, 5

⁵¹ Scriven, M. 1967. *The methodology of evaluation*. Indiana, Social Science Education Consortium Nro. 110

⁵² Bloom, B., Hastings, T. Y Madaus, g. (1973) *Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

⁵³ Anderson, I.w.; block, J.H. (1985). *Procedimientos operativos para lograr el dominio en el aprendizaje*. Enciclopedia Internacional de educación de Oxford, 3219-3230.

⁵⁴ Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista Quehacer educativo. N°6

la evaluación en el que la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias del profesor, en tanto la que él denomina evaluación formadora se centra en la regulación asegurada por el alumno mismo. “Cuando los alumnos aprenden claramente los criterios de evaluación expuestos previamente, afirma Bonniol que la evaluación se convierte en una verdadera técnica pedagógica que permite a los alumnos dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños” (pág. 11). Esta noción se ha encontrado siempre en debate en relación a la **evaluación sumativa** que propone realizar evaluaciones que permitan establecer e identificar aquellos los aspectos que han sido aprendidos por el alumno al cierre de un ciclo con la finalidad de reportar dicho resultado en un registro.

La expresión de los resultados de la evaluación sumativa puede quedarse en el ámbito de la relación privada entre profesores y alumnos cuando se evalúa por medio de parciales (...) pero suele ser el tipo de evaluación que después se proyecta al exterior, reflejándola en boletines de notas. (Gimeno Sacristan, 1992)⁵⁵

Por otro lado, la evaluación **holística** es el resultante de las corrientes humanistas en el ámbito de la didáctica y como tales enfatizan en la centralidad del alumno en el proceso educativo. Por consiguiente, la evaluación se propone orientada no solo a contenidos específicos y destrezas, capacidades o aptitudes, sino a la personalidad del sujeto. Por tal razón la búsqueda de elementos que permitan formalizar dichas evaluaciones sin caer el control total sobre el alumno contribuyó en el desarrollo de la pedagogía por objetivos que posteriormente popularizó Bloom. El concepto de evaluación **continua**, se refiere más bien a los procesos de evaluación de tipo informal cuya finalidad es similar a la formativa en cuanto pretende asistir durante el proceso a los alumnos para contribuir en la comprobación de lo que aprenden. La evaluación **integral** surge como consecuencia del proceso de separación entre las tareas de enseñar y evaluar en los profesores y ocasionó la aparición del fenómeno de la posposición del aprendizaje. La evaluación **sistemática** en palabras de Kemmis (1988)⁵⁶ se puede entender como “el proceso de obtención de información y creación de argumentos con los cuales alentar la participación

⁵⁵Gimeno Sacristan, J.- Perez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata,10, 334-397

⁵⁶ Kemmis, S.; Targgat, R. (1988) *Cómo planificar la investigación acción*. Ed. Laertes

de individuos y grupos en un debate crítico sobre programas específicos” (pág. 25). En ese sentido Lucarelli (2008)⁵⁷ destaca:

Mencionar el tema de la participación de los sujetos institucionales instala el problema de la evaluación en el contexto de las relaciones de poder y su circulación en la institución (Fernández, 1994); y específicamente en lo relativo a los mecanismos que diferencian la participación real de la participación simbólica en la toma de decisiones y en las distintas etapas de un proceso (Sirvent 1999). [...] En las últimas décadas los movimientos (y la teoría) institucionalistas han alentado distintas estrategias que permiten hacer visibles desarrollos docentes que ocurren en las aulas universitarias (esto es no solamente en el salón de clases, sino en los laboratorios, clínicas, talleres, servicios) y que muchas veces son verdaderas demostraciones de innovaciones situadas. (Luccareli, 2014, pág. 445)

En cuanto a la evaluación **integrada al proceso de enseñanza – aprendizaje**, Gimeno Sacristán (1992)⁵⁸ afirma que:

(...) cuando un docente tiene un número de alumnos que le permite mantener con ellos un proceso fluido de comunicación, no necesitaría realizar la evaluación como un acto expreso de comprobación. La fuerza que adquiere la evaluación en la enseñanza es coherente con la despersonalización que impone la educación masificada.

Al respecto Anijovich (2010)⁵⁹, parte de superar la división entre enseñanza y aprendizaje. Al reconocerlos como dos procesos individualizables, propone debatir sobre la importancia de ofrecer retroalimentación en la evaluación como apéndice reflexivo tanto para el aprendiz como para el docente, ya que esta práctica permite construir aprendizajes reflexivos sobre ambos procesos.

En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistemática desarrollan una conciencia meta-cognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos. (pág. 145)

⁵⁷ Lucarelli, E. – (2014). Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 439-452

⁵⁸ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gomez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

⁵⁹ Anijovich R. (COMP) (2010). *La evaluación significativa*. Ed. Paidós

Evaluación en la Buena Enseñanza

Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas. Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes (Litwin, 2008, pág. 27)⁶⁰

En la Buena Enseñanza la responsabilidad es compartida, aunque su propósito sea desafiante al esperar “(...) que nuestros estudiantes se comprometan con lo que podría ser un acto antinatural. Mientras que su tendencia natural es comprender lo nuevo en términos de lo antiguo, les pedimos que construyan modelos de realidad completamente nuevos o que cuestionen lo viejos.” (Bain, 2012, pág. 68)⁶¹. De igual forma lo señala Souto (2009)⁶² al proponer que “Buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos”.

Una de las preocupaciones principales de la formación de los docentes se centra en la necesidad de revisar sus prácticas para promover mejores y más profundos aprendizajes. La Buena Enseñanza, no como concepto cerrado sino como uno en permanente construcción, posibilita que los docentes asumamos un posicionamiento ético respecto de nuestros desafíos en el aula y fuera de ella. Tal como recuperaba Litwin ut supra, se trata no de una definición sino de una provocación para despertar en los estudiantes (y en los propios docentes) el pensamiento apasionado que ella misma describe:

El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado – que incluye el deseo y la imaginación- para

⁶⁰ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

⁶¹ Bain, K. (2012) *¿Qué es la buena enseñanza?* Revista de Educación de la UNMDP Año 3, N°4.

⁶² Souto, M. (2009). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica grupal. Obtenido de: <http://eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar/2009/05/la-clase-escolar.html>

provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes (Litwin, 2008, pág. 29)⁶²

Sin embargo, para encuadrar la propuesta docente en este marco, no sólo se trata de pensar la programación de las clases, la secuencia didáctica, sino también de incluir a la evaluación. La evaluación entendida como aquel proceso que permite tanto a docentes como a estudiantes; conocer en qué medida se han apropiado de los saberes, poner a prueba las propuestas de aprendizaje y aprender sobre sí mismos. Implicar a los estudiantes en las propuestas de evaluación significa pensar que en ellas no se valora de forma exclusiva lo que se sabe, sino que el conocimiento está intrínsecamente relacionado con la experiencia del estudiante.

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. [...] en tanto recupera tranquilidad es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes: por tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (Litwin, 2008, pág. 173)⁶³

La noción de Buena Evaluación no ha sido estudiada como tal, sino, como se desprende de lo anterior, como un modo de caracterizarla en el sentido epistemológico que propone Fenstermacher (1989)⁶⁴ respecto de la buena enseñanza. El autor propone, que “si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico, entonces sucederá que la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material” (pág. 7)⁶⁵

Por lo tanto, será preciso indagar sobre la noción de Evaluación y Buena Evaluación para conocer si es posible construir un concepto que las integre y vincule. En este punto es que este trabajo, sin pretensiones de construcción teórica, intenta dar algunos pasos para

⁶³ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

⁶⁴ Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*.

⁶⁵ El autor propone una definición genérica del enseñar en el que describe cinco características que pueden verificarse para identificar una situación de enseñanza: 1) Hay una persona, P, que posee cierto, 2. contenido, C, y, 3. trata de transmitirlo o impartirlo a, 4. una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que, 5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.

conocer si en las representaciones de los estudiantes sobre la Evaluación existe alguna caracterización que abone este camino.

Respecto de las Representaciones Sociales en Educación

La noción de representaciones sociales nace como una diferenciación respecto del término Representación Colectiva de Durkheim. Moscovici al acuñarlo propone que a diferencia de la Representación colectiva que es impuesta socialmente a los individuos, las Representaciones Sociales son construidas por la misma sociedad y poseen una dimensión cognitiva en el proceso de creación. Desde esta mirada, puede distinguirse diferentes tipos de representaciones asociadas a lo cognitivo:

[...] que se asocian a cuatro niveles de explicación: las imágenes sociales que surgen de los procesos intra-individuales en los que el individuo organiza su experiencia del entorno social; las representaciones sociales surgidas en contextos interindividuales e inter-situacionales; las representaciones colectivas que surgen, dependiendo de la posición social que ocupa el sujeto, en las relaciones y el nivel de los valores y creencias compartidos por los sujetos. (Moñivas, 1994, pág. 410)⁶⁶

Tal como comentábamos, Moscovici (1988)³¹ concibe las representaciones sociales como un sistema cognitivo con una lógica y un lenguaje propios, que constituyen un sistema de creencias, valores, e ideas que permite a los individuos orientarse en su realidad y se ocupan de un tipo específico de conocimientos que juega un importante papel en cómo las personas piensan y organizan su vida cotidiana. Son una manera específica de comunicar y comprender lo que se conoce, de predecir comportamientos y de analizar conductas. Su finalidad es abstraer significados del mundo e introducir orden en él y los procesos que reproducen el mundo de un mundo significado.

Siempre tienen dos facetas [...] las facetas icónicas y simbólicas [...] En otras palabras hacer equivalente cada imagen a una idea y cada idea a una imagen. La representación es

⁶⁶ Moñivas, A. 1994. *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. Revista de Psicología General y Aplicada Año 4, Numero 47, pág. 409-419.

un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables porque se engendran recíprocamente (Moscovici S. , 1961, pág. 38)⁶⁷.

También el conocimiento que producen las Representaciones Sociales es considerado saber del sentido común, saber ingenuo o pensamiento natural por cuanto se lo considera opuesto al conocimiento científico. (Moñivas, 1994)⁶⁸

En el ámbito de la educación, se ha determinado la importancia de las representaciones sociales para explicar el comportamiento del docente en su labor educativa (Elgueta, 1998)⁶⁹. Se puede establecer que las creencias y atribuciones del profesorado acerca de los alumnos y de la interacción entre alumnos y docentes incidirían en cómo el docente explica y ejecuta las acciones pedagógicas en el aula. Las diferencias entre las representaciones del profesorado y las que tiene el alumnado en torno al aprendizaje, dan lugar a un gran número de conflictos en la interacción educativa, como lo atestigua la investigación realizada por Casado y Martínez (1998)⁷⁰.

Es en este último punto, que el enfoque propuesto por el trabajo permitirá conocer una perspectiva sobre la que no se ha profundizado, las representaciones de los estudiantes respecto de la evaluación. Para ello será preciso detectar en el discurso de los estudiantes los elementos que permiten convertir “[...] la palabra de una cosa en la cosa de la palabra, es decir un proceso de objetivación” (Moñivas, 1994, pág. 415)⁴⁴. A partir de su análisis se intentará establecer “[...] qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace y cómo se actúa (actitud).” (Arlas - Holguin y Moya - Espinosa, 2015, pág. 65)⁷¹

Realizar una aproximación a las representaciones que los estudiantes tienen sobre la evaluación y su papel en el aprendizaje, espero posibilite acercar un insumo a los docentes

⁶⁷ Moscovici S.- (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. 1976 (2da edición revisada) (trad castellana de Huemuel, Buenos Aires, 1979)

⁶⁸ Moñivas, A. 1994. *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. Revista de Psicología General y Aplicada Año 4, Numero 47.

⁶⁹ Elgueta, V. (1998) *Sobre la representación de la transición o sobre la transición de la representación*. Ensayo. Obtenido de: <http://www.nalejandria.com.ar/00/colab/representacion.htm>

⁷⁰ Casado, E. y Martínez, C. (1998). *La interacción pedagógica como objeto de representaciones sociales*. Boletín de Psicología, Nro. 61.

⁷¹ Arlas – holguin, M.L. Y Moya - Espinosa, P.I. 2015, *la relación entre las teorías de las representaciones sociales e importancia de su estudio en los docentes universitarios*. Rev. Investigación, desarrollo e innovación. Año 1 N. 6.

del primer año de la facultad, así como al Programa Paceni⁷² para contribuir en la tarea de repensar las prácticas.

⁷² Programa de Promoción y fortalecimiento a las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática.

Metodología de Trabajo

En el siguiente apartado, describiremos el recorrido metodológico que se llevó adelante en esta investigación. Comenzaremos compartiendo las preguntas que dieron lugar a este trabajo y los objetivos que se propusieron abordar.

Como consecuencia de la definición de objetivos, encontraran un recorrido que fundamenta el enfoque investigativo seleccionado, así como la propuesta para abordar las diferentes fuentes de información. La propuesta incluye la selección metodológica y las decisiones correspondientes al modo de realización y análisis.

Preguntas de investigación y objetivos del plan de trabajo final

Partimos de preguntarnos,

¿Qué representa la evaluación para los jóvenes que inician el ciclo superior universitario?

¿Qué relación existe entre la práctica evaluativa y las representaciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje?

¿Qué distinciones establecen los estudiantes entre evaluación y examen? ¿Qué significa para los estudiantes, una “buena evaluación”?

¿Qué sentido les otorgan los estudiantes a las prácticas evaluativas de las asignaturas analizadas?

A partir de ellas, me he propuesto interpretar en el discurso de los estudiantes de dos materias comunes a todas las carreras del primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sus representaciones sobre la evaluación. Para ello se espera indagar las representaciones de los estudiantes sobre la buena evaluación - entendida como aquella que se encuentra entretejida en el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite que los aprendizajes fluyan (Litwin, 2008)⁷³, identificar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación y el aprendizaje, y finalmente analizar en el discurso de los estudiantes, los vínculos establecidos entre aprendizaje y evaluación.

⁷³ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Cómo conocer sus representaciones

La investigación se realizó a partir del trabajo de campo dado que la posibilidad de estar en contacto directo con los estudiantes posibilitó el acopio de testimonios que permiten confrontar la teoría con sus narrativas.

Tal como se describe, se trabajó de forma cualitativa aun cuando se dispone en una primera etapa de un instrumento mixto que permitió establecer algunos indicadores cuantitativos que serán expuestos a los fines de contextualizar la muestra. Este estudio indagó mediante fuentes de información primaria (encuestas, entrevistas y entrevistas en profundidad) y secundarias (relevamiento bibliográfico).

1. De la encuesta

En una primera etapa se tomó como base una muestra “ n ” al azar de estudiantes que quisieran colaborar. El universo sobre el cual trabajamos corresponde al total de estudiantes inscriptos a la cursada de las asignaturas del primer cuatrimestre de 2015 de todas las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 1021 estudiantes. Se diseñó una encuesta breve mixta; con la mayoría de las preguntas cerradas y algunos ítems abiertos que nos permitan conocer percepciones generales sobre el tema en estudio y a la vez nos permitió luego seleccionar la muestra “ x ” para trabajar en profundidad el aspecto cualitativo de la investigación.

El dispositivo propuesto inicialmente, fue una Encuesta mixta (se Anexa), cuyo objetivo propuso distinguir aspectos relevantes de las actuales prácticas evaluativas a partir de las ideas de los estudiantes sobre la evaluación. La misma se desarrolló al término del recuperatorio del segundo parcial de la materia Principios de Administración en la que la mayoría de los estudiantes ponían en juego sus posibilidades de aprobar la misma (sea por promoción, habilitante o final). Se suministró de forma voluntaria al finalizar el examen (cuando los estudiantes entregaban el mismo) pudiendo concertar 226 encuestas, un 85% del total de participantes de la instancia.

Los estudiantes que completaron la misma, debieron indicar algunos datos socio demográficos que nos permitieron caracterizar la composición de la muestra. En ese sentido se les consultó año de ingreso a la carrera, edad, sexo, carrera que estudia, tipo de

establecimiento de la enseñanza media, orientación elegida durante el ciclo secundario, y las materias que se encontraba cursando en dicho cuatrimestre.

La muestra resultó compuesta casi equitativamente entre varones y mujeres (47% y 53% respectivamente) proveniente mayoritariamente de escuelas de gestión privada (61%) y de la orientación en Economía y Gestión de Organizaciones y Ciencias Sociales y Humanidades (46% y 30% respectivamente). La mayoría de los consultados tenían al momento de la encuesta entre 18 y 19 años (38% y 31% respectivamente) y efectivamente la cohorte consultada proviene mayormente de estudiantes que recién ingresan a la vida universitaria, representando un 58% del total consultado, seguido por los Ingresantes 2014 (26%). Estos jóvenes se encuentran inscriptos mayoritariamente en la carrera de Contador Público (60%) y Lic. en Administración (30%), lo que resulta relativamente representativo de la composición de la matrícula de la facultad que cuenta además con las carreras de Lic. en Turismo, Lic. y Prof. en Economía.

2. De las entrevistas

Las encuestas analizadas si bien nos permitieron efectuar algunas consideraciones aproximadas sobre las representaciones estudiantiles, no permitieron conocer cuál es el discurso que estos jóvenes tienen al respecto. Convocamos a un conjunto de estudiantes para participar voluntariamente de una Entrevista que nos permitiera conocer su discurso por las potencialidades que posee como dispositivo de análisis.

La entrevista -dice Rosana Guber- es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a

sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (Kap, 2014 pág.116)⁷⁴

Sin embargo, también fue central evaluar qué estudiantes serían entrevistados y qué consultar en dichas entrevistas a partir de lo ya re conocido en las encuestas. Definí entonces un conjunto de parámetros interesantes para participar de la misma;

- A. Que haya cursado las asignaturas comunes al primer año de las carreras de Ciencias Económicas durante el año 2015**, ya que resulta relevante para el análisis conocer la opinión de estudiantes que hayan atravesado el aula en este periodo por las características particulares que éste posee. Entre ellas ser el primer cuatrimestre con ingreso no eliminatorio en la unidad académica de referencia y cuyo ciclo de aproximación al ingreso fue sin examen, pero con asistencia y presentación de trabajos.
- B. Que haya cursado alguna de las dos asignaturas comunes (Introducción a la Economía y Principios de la Administración)**, dado que representan campos de conocimiento distantes por lo que las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias evaluativas pueden mixturar su discurso sobre la evaluación.
- C. Que manifieste en sus respuestas a las preguntas abiertas algún elemento de interés potencial para el análisis**, sea esto vinculado a la forma de expresión, al grado de elaboración de las mismas, a la referencia específica a reflexiones en torno a la evaluación, el uso de metáforas o expresiones categóricas. Estas cuestiones pueden tanto contribuir a la identificación de buenos elementos muestrales tanto en su capacidad para la expresión oral como en sus reflexiones sobre el tema en estudio.
- D. Que haya completado voluntariamente el campo “mail” para la entrevista en profundidad**, dado que es central contar con la voluntad de los estudiantes para poder obtener respuestas genuinas que contribuyan al estudio del tema

El guion propuesto (ver a anexos) contuvo cuestiones que permitieran indagar en dos aspectos identificados en continuo vínculo; la noción de evaluación y el aprendizaje. Se

⁷⁴ Guber, R. (2001). *La etnografía, campo y reflexividad*. Colombia: Norma, p. 75. En KAP, M. 2014. *Conmovidos por las tecnologías*. Ed. Prometeo, Buenos Aires.

incluyó asimismo disparadores vinculados al examen, por un lado, por ser el dispositivo protagónico de evaluación identificado por los consultados y por otro lado, por su significado en el proceso de aprendizaje como consecuencia del anterior. Si bien estas tres categorías no funcionan desarticuladamente, elaboramos algunos disparadores que permitieran indagar con mayor profundidad cada uno de ellos. Al cierre de las entrevistas, se les mostró una imagen que proponía una escena de evaluación de un docente a su clase asociada a la idea de justicia. Sobre ella se les pidió a los estudiantes que nos comenten su opinión, sus reflexiones al verla. (Ver imagen en Anexos, pág.134)

Enfoque Investigativo

La investigación narrativa en el ámbito de la educación ha sido una corriente que recobró fuerza en la década del sesenta y principios de los 70 en el marco del giro epistemológico hacia la hermenéutica y la narrativa. Este giro otorga a los sujetos un lugar protagónico en la construcción de la realidad en la que participan desde una misma situación cultural. (Mc Ewan, 1998)⁷⁵

El autor de mayor relevancia en la difusión de este enfoque fue Goodson (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Walker, 1991⁷⁶; Goodson y Hargreaves, 1996⁷⁷; Goodson y Sikes, 2001⁷⁸). Desde un lugar más próximo a lo narrativo también se encuentran los trabajos de Clandinin y Connelly (1992⁷⁹; 1994⁸⁰; 1996⁸¹; Connelly y Clandinin, 1990⁸², 1994⁸³,

⁷⁵ Mc Ewan, H.- Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu.

⁷⁶ Goodson, F. - Walter, R. (1991), *Biography, Identity & Schooling*. Ed. Episodes in Educational Research. Londres, Nueva York: The Falmer Press.

⁷⁷ Goodson, F. - Hargreaves, A. (1996) *Teachers' Professional Lives*. Nueva York. Ed Falmer Press.

⁷⁸ Goodson, F. - Sikes, P. (2001), *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

⁷⁹ Clandinin, D.J. Y Connelly, F.M. (1992), *Narrative and Story in Practice and Research*. En: Schön, D. (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers' College Press. (pp. 258-281).

⁸⁰ Clandinin, D.J. Y Connelly, F.M. (1994), *Personal Experience Methods*. En: Denzin, N. K., y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

⁸¹ Clandinin, D.J. Y Connelly, F.M. (1996), *Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools*. *Educational Researcher*, 25(3): 24-30.

⁸² Connelly, F. Michael Y Clandinin, D. Jean (1990), *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.

⁸³ Connelly, F. Michael Y Clandinin, D. Jean (1994), *The Promise of Collaborative Research in the Political Context*. En: Hollingsworth, S., y H. Sockett (eds.), *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago, Ill.: National Society for the Study of Education.

1995⁸⁴, 2000⁸⁵), Mc Ewan, E. (1998)⁸⁶, Sikes (Packwood y Sikes, 1996⁸⁷; Sikes, Measro y Woods, 1985⁸⁸) o Hargreaves (1996b, 1999)⁸⁹,

(...) quienes llevan dos décadas avanzando en esta estrategia de investigación y avanzando posiciones relevantes en la comprensión de las voces de los profesores en lo que esta denominado como punto de vista posmoderno de la investigación que supone la recuperación de la subjetividad y de la voz de los sujetos como tales, en el sentido que ya antes he indicado. (Mc Ewan, 1998, pág. 26)

Dado el enfoque narrativo resulta importante caracterizar el rol que se le asigna a la narrativa en educación: tiene que ver por un lado con la antigua tradición de la cultura oral, pero otro con la necesidad de dar voz a los sujetos que protagonizan una realidad educativa, política y social (Rivas Flores, 2010)⁹⁰. El relato que se produce nos permite, entre otras cosas, recuperar la voz en cuanto a “(...) contenido del currículum, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; solo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización” (Mc Ewan, 1998 pág. 10)⁹¹

Hacer comprensibles nuestras acciones constituye un aprendizaje donde el discurso narrativo es una herramienta que nos permite aprender más sobre nosotros mismos y sobre nuestros modos de aprendizaje. Sin embargo, así como se supone que a primera vista los estudiantes reconocen como prácticas de evaluación las que se proponen desde las instituciones, la investigación en este campo se ha concentrado en considerar a los estudiantes como depositarios de las prácticas docentes y sujetos bajo análisis, en tanto muy poco se ha elaborado sobre el rol protagónico que desenvuelven en la construcción de sus aprendizajes. En el camino de estudiar dicho protagonismo, se destaca el trabajo

⁸⁴ Clandinin, D.J. Y Connelly, F.M. (1995), *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Nueva York: Teachers' College Press.

Connelly, F. Michael Y Clandinin, D. Jean (1995), Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

⁸⁵ Connelly, F. Michael Y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and storyin qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁸⁶ Mc Ewan, H.- Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu-

⁸⁷ Packwood, D. A., Y Sikes. P. (1996), Adopting a Postmodern Approach to Research. *Qualitative Studies in Education*, 9(3), 335-345.

⁸⁸ Sikes, P.; Measor, L. Y Woods, P. (1985), *Teachers' Careers: Crisis and Continuities*. Londres: Falmer Press.

⁸⁹ Hargreaves, Andy (1996B), A vueltas con la voz. *Kikiriki*. 42/43: 28-34.

Hargreaves, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

⁹⁰ Rivas Flores, J.I.- Herrera Pastor, D.- (2009). Voz y Educación, la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona. Ed. Octaedro.

⁹¹ Mc Ewan, H.- Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu-

de Suarez Pazos (2002 y 2004)⁹² sobre memorias escolares y lo hecho por Calderón y Garrido (2004)⁹³ sobre alumnado en situación de fracaso.

Esta investigación fue llevada adelante desde una postura hermenéutica interpretativa (Erickson, 1989)⁹⁴, ya que al tratarse de un análisis sobre las representaciones de los estudiantes resulta el posicionamiento más adecuado para trabajar las expresiones, discursos y lenguajes de los sujetos. Se interpeló sus narrativas para comprenderlos a partir de ellas ya que es preciso interpretarlos en el contexto no solo situacional sino de ciertas presuposiciones teóricas. Tal como describe Goodson (2001)⁹⁵:

La intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza. De ese modo, las historias de la acción de los docentes pueden reconectarse con las “historias del contexto. (pág. 740)

Por otro lado, nos interesó indagar sobre sus representaciones respecto de la evaluación, que, como se ha dicho antes, es entendida como proceso histórico y social de carácter dinámico. No nos es posible, entonces, cuestionarla desde un paradigma positivista o conductista ya que nos interesa comprender los significados que dichos actores asignan a la cuestión de la evaluación. Al decir de Erickson (1989):

Siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares. Por lo tanto, una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción,

⁹² Suarez, M. (2002), Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En: Escolano, Agustín y Hernández, J. M. (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valladolid: Tirant lo Blanch. (pp. 107-133).

Suárez, M. (2004), Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335: 429-443.

⁹³ Calderón, I. - Garrido, G. (2002), *Metodologías agresivas, alumnos violentos*. Reflexiones desde un estudio de caso. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Año 5 Nro.4.

⁹⁴ Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M: (Comp) La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos de observación. Ed. PAIDOS.

⁹⁵Goodson, I. F. (2001). Hacia un desarrollo de historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 733 - 758.

que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa. (pág. 220)

Primeras Aproximaciones

En este apartado, presentaremos los resultados de las encuestas y las entrevistas realizadas que permitieron analizar algunas de las cuestiones centrales de esta investigación.

En el Dispositivo⁹⁶ 1 “Las Encuestas”, presentaremos las reflexiones originadas del tratamiento de las encuestas organizadas en dos apartados; Buena Evaluación en la Buena Enseñanza y Buena Evaluación y la experiencia en primer año.

En tanto luego, en el Dispositivo 2 “Narrativas Estudiantiles”, abordaremos las reflexiones producidas en base a las entrevistas vinculando las mismas a las diferentes preguntas que guiaron la investigación.

Dispositivo 1, Las Encuestas

La **primera cuestión que se les consultó a los jóvenes**, tenía como finalidad realizar un primer sondeo sobre el concepto de evaluación. Para ello se les solicitó que seleccionarían de una lista predefinida, aquellas prácticas que consideraran Evaluación⁹⁷. En la lista de opciones, se incluyeron prácticas como lo son el Examen parcial, Examen recuperatorio y actividades Pedagógicas Evaluables (APE) que se encuentran directamente vinculadas con la acreditación de las asignaturas ya que representan los mecanismos formales establecidos en el régimen académico vigente para tales fines⁹⁸. Tomando a Gimeno Sacristán, la evaluación de las cátedras bajo análisis, es interna dado que es llevada adelante por los profesores en el ámbito de sus clases y cuyos resultados son expresados en registros formales. Tiene como sentido identificar aquellos aspectos que han sido aprendidos por el alumno al cierre de un ciclo con la finalidad de reportar dicho resultado en un registro, coincidiendo con lo propuesto por la **evaluación sumativa**, tanto por Gimeno Sacristán (1992)⁹⁹ como por Camilloni. Para ambos posee fuerte vinculación con

⁹⁶ Elegí emplear Dispositivo para referirme a la situación de interrogación creada y diseñada para poder conocer las reflexiones de los estudiantes en relación al tema en estudio.

⁹⁷ Pregunta 1 del cuestionario Anexo.

⁹⁸ Ver Anexo 4 para detalles respecto del marco normativo de la Unidad Académica.

⁹⁹ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

la idea de medir como cierre de un proceso el grado de aprendizaje, en este caso a partir de instrumentos que verifican el conocimiento que poseen los estudiantes.¹⁰⁰

Se incluyeron también otras prácticas relacionadas que no arriban a calificación ni valoración explícita, pero brindan información sobre el avance de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se relacionan con la idea de evaluación formativa. Tal como la define Scriven (1967)¹⁰¹ en relación a comprender el funcionamiento cognitivo del joven frente a la tarea propuesta, donde lo que interesa son las representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Es por ello que se incluyó la participación en clase, sea habitual, de repaso o consulta, participación en el campus virtual y la asistencia a clase.

En este punto los jóvenes respondieron mayoritariamente asimilando, evaluación a la combinación de prácticas vinculadas con la evaluación sumativa (tal como se expresa en la Ilustración 1 anexa), con frecuencia de respuestas significativamente superiores que las referidas a la evaluación formativa. Sin embargo, es interesante destacar que, si bien un porcentaje de asistencia a clase representa un requisito exigible para la promoción a los estudiantes del ciclo básico, no es identificada en igual sentido que los demás requisitos.

Sin embargo, dado que los estudiantes podían elegir libremente la cantidad opciones, resulta interesante analizar cuáles fueron las combinaciones de prácticas que los estudiantes asocian con la Evaluación. En este sentido más de la mitad de los estudiantes consultados, respondió asociando las Actividades Pedagógicas Evaluables, los exámenes parciales y los recuperatorios con alguna otra estrategia como la participación en clase o la asistencia. Fueron sumamente escasas las repuestas que no incluyeran ninguna de las instancias con calificación. Podríamos entonces, establecer aquí un primer indicio de asociación entre **las prácticas que conducen a calificación, con la noción de evaluación.**

En relación con ésta, **una segunda cuestión** abrió la posibilidad de que los estudiantes describieran otros modos de evaluación que no hubieran estado contenidos en la anterior.

¹⁰⁰ (...) la evaluación sumativa (...) se utiliza con el fin de calificar no solo una vez concluida la enseñanza de curso, sino también durante la enseñanza cuando se da por concluida cada una de las etapas del aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje se programan previamente y se subdividen en pequeñas unidades” (Camilloni, 2004).

¹⁰¹ Scriven, M. 1967. *The methodology of evaluation*. Indiana, Social Science Education Consortium Nro. 110

Un 81% de los encuestados manifestó no haber sido evaluado de otro modo, en tanto que los que contestaron afirmativamente al ser consultados repitieron algunas de las opciones anteriores y en algunos casos hicieron mención a evaluaciones orales, trabajos en equipo y otras estrategias llevadas adelante durante el desarrollo de las clases.

Para poder profundizar les pedimos -que nos describieran una Buena Evaluación.

Redimensionando la expresión buena evaluación, a partir de lo descripto en el marco teórico, podemos entonces pensar que es aquella que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber. El docente asume un rol de facilitador al diseñar una propuesta que permita que el diálogo suceda, previendo espacios para que los estudiantes se expresen y reflexionen sobre el conocimiento. Si el estudiante se implica en la resolución, pone en juego sus habilidades y conocimientos en un marco de confianza y libertad. El vínculo docente- estudiante es el vehículo para que, el camino recorrido sea tanto o más valioso que el resultado en sí mismo.

Ante la consulta, los jóvenes respondieron en torno a dos nociones; el examen por un lado y el aprendizaje por otro. Los apartados que siguen fueron construidos en base a las respuestas del 53% de los jóvenes (117 de 224).

El Examen

Comenzaremos comentando las reflexiones de los jóvenes entorno a la **vinculación de la buena evaluación con el examen**. Sin embargo, es preciso comenzar distinguiendo estos dos conceptos que comúnmente se emplean como sinónimo. En el apartado anterior hemos definido la buena evaluación como aquella capaz de recuperar el interés de los jóvenes y desafiarlos, posibilitando la meta-cognición por un lado y aprendizajes propios del oficio de estudiante por otro, y no solo la evaluación de aprendizajes. En esta definición no hay lugar para recetas, ni fórmulas mágicas, todo el proceso debe ser reinventado en cada situación de enseñanza para promover el aprendizaje. Es por eso que cuando nos referimos al examen, lo hacemos incluyéndolo en el proceso de evaluación como un instrumento que puede servir a varios enfoques; metodológico o de control

permanente o formativos¹⁰². De la lectura de sus comentarios se construyeron seis categorías que permitieron agrupar las respuestas por frecuencia de aparición; relevancia del contenido consultado o requerido, sentido de las propuestas, formulación de las consignas, cantidad de consignas y duración de los exámenes, requisitos para aprobar, y momento de la evaluación.

1. Relevancia del contenido consultado o requerido

Una cuestión significativa que refleja este punto es que en las respuestas vertidas por los estudiantes la palabra “tema” y “contenido” representan los términos de mayor frecuencia de aparición. La siguen “todos” en alusión a los contenidos y “preguntas” en relación a lo que se consulta en los exámenes. Esto que pudiera parecer un dato anecdótico, compone una imagen sobre la Buena Evaluación donde el contenido es lo central y lo total a la vez. Lo central, en tanto es el eje vertebrador de sus definiciones. Y lo total en relación a valorar como bueno que se consulte todo lo visto, delegando en el docente la selección de cuestiones a aprender, “transferidas por el enseñante” en el aula de clases. Astolfi (1999)¹⁰³ nos propone pensar que para comprobar aprendizajes es preciso ponerlos a prueba en contextos diferentes. En esa línea, se producen procesos de transferencia cuando “el sujeto es capaz de practicar un trabajo de cambio de entorno, de experimentar de forma personal las herramientas que domina en las distintas situaciones en las que se va encontrando” (pág. 24). La transferencia, como capacidad, también debe ser aprendida. Por lo tanto, cabe preguntarse, si (en este modo de definir la buena evaluación) los estudiantes no se abandonan a aprendizajes débiles, al renunciar a su protagonismo en cualquier proceso de jerarquización entre temas y establecimiento de relaciones, propios del aprendizaje profundo.

¹⁰² En el caso del enfoque metodológico ha de servir para transferir al aprendiz un método mediante el cual se aprende a resolver situaciones diversas en relación con un saber o disciplina (Díaz, 1995)¹⁰². El enfoque de control permanente sigue la tesis de Foucault respecto del papel de vigilancia permanente que posibilita el examen, que, llevado a lo educativo, permite juzgar el avance de un estudiante respecto del contenido trabajado hasta un momento determinado arrojando una medida que sirva como indicador del cumplimiento de los objetivos que previamente se han fijado. El examen, así definido, se vuelve un mecanismo que facilita por sus síntesis como medida, los procesos de acreditación de contenidos necesarios para las instituciones educativas y promueve la comparación entre estudiantes en tanto ha de lograrse la calificación necesaria para superarlo (Díaz Barriga, 1993)¹⁰².

¹⁰³ Astolfi, J.P. (1999) *El error, un medio para enseñar*. España, Ed. Diada.

Por otra parte, definieron las buenas evaluaciones como aquellas en las que se consultan temas que resultan de importancia para la formación en una asignatura. Aunque la mayoría no especifica en qué términos distingue algo relevante, algunas reflexiones avanzan en precisar dos aspectos, por un lado, relacionando lo relevante con lo dado en clase, tal como lo comenta este estudiante:

“Integrando todos los temas vistos tanto en teoría como práctica haciendo preguntas relevantes y con ítems específicos de lo dicho en clase”,

en este aspecto profundizaremos más adelante y, por otro lado, vinculando la importancia de los temas con su aporte en la formación profesional específica, tal como se refleja en la siguiente respuesta:

“Una evaluación completa, con contenidos más importantes de la materia, esenciales para el aprendizaje para el futuro”

Cobra sentido, lo propuesto por Litwin (2008) en relación a la idea de que una Buena Evaluación sincera las exigencias y provee tranquilidad siempre que sea un reflejo del contrato pedagógico establecido en el aula.

2. Sentido de las propuestas

Una segunda cuestión que se evidencio, es la referida al tipo de propuesta pedagógica que perciben los estudiantes de los exámenes. En este caso la mayoría de los jóvenes refirieron a la Buena evaluación como aquella que promueve la autonomía y la creación de conocimiento, en contraposición a las cuestiones que requieren de la memoria o de un ejercicio mecánico, como lo comenta la siguiente expresión:

“Que realmente se evalúe el poder de relación y la creación. De pensar por sí solo, no contenido de memoria que pasado un mes nadie recuerda”.

Destacándose también las propuestas de instancias orales, por la posibilidad de argumentar en vivo y reflexionar sobre lo dicho, tal como lo comenta esta estudiante:

“Oral. Muchas veces pasa que uno sabe lo que preguntan y no le sale alguna palabra y tachan todo porque, lo escrito, escrito queda. En cambio, el oral de la oportunidad de demostrar que uno estudio”

No obstante, también hubo un grupo minoritario propuso evaluar mediante selección múltiple, Verdadero o Falso.

La buena evaluación, como ha sido definida anteriormente, no puede prescribirse. Es interesante preguntarse entonces, si caben en ella las propuestas de estos jóvenes en tanto representan sus deseos por ejercer su rol como Sujetos en el proceso de aprendizaje y abandonar la pasividad del ejercicio memorístico propio propuestas de enfoque marcadamente técnico racional. O en palabras de Sanjurjo:

Desde otra perspectiva, la evaluación debería basarse en una concepción de sujeto activo, en permanente interacción con su medio. Se partiría entonces de la visión del aprendizaje como un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones (Sanjurjo, 1996, p139-140.)¹⁰⁴

3. Formulación de las consignas

En la clasificación de las respuestas en este punto fue relevante la aparición de tres palabras: precisas, claras y concisas. Términos que, si bien podrían ser entendidos como sinónimo en este contexto interpretando las expresiones de los estudiantes, veremos que no lo son. En principio todas aluden a la necesidad de que las consignas representen un desafío de hacer o reflexionar y no un obstáculo para comprender que se espera del estudiante.

Por precisas puede entenderse la necesidad de que aquello que sea consultado se definido explícitamente, así como las expectativas de respuesta en contraposición a preguntas genéricas en las que el estudiante escribe lo que cree que se le está consultando sin conocer qué espera el docente que se responda. En muchos de estos casos, la corrección posterior devela el misterio muchas veces calificando las respuestas en desmedro del estudiante. En este sentido, entiendo también la alusión a que sean **concisas**, aunque en este caso puede referir también a que sea consultado un tema/punto particular del

¹⁰⁴ Sanjurjo, L. *La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje*. En *Aprendizaje Significativo y evaluación en nivel medio y superior*. Rosario. Ed. Homosapiens.

programa visto, de forma tal que la respuesta sea acotada a lo consultado. Finalmente, cuando refieren a que sean **claras** se entiende que tiene que ver con el modo en que están formuladas y los términos que son usados para realizar la consulta o requerimiento. Este punto se vincula también con la necesidad de coherencia con lo visto en clase, ya que en muchas ocasiones los temas son trabajados en clase con adaptaciones terminológicas que difieren de lo propuesto en las lecturas obligatorias. Si han sido trabajados sin la adecuada advertencia al estudiante, éstos realizan una sustitución automática que luego dificulta la comprensión de las consignas.

“Una buena evaluación implicaría todos los temas vistos por todas las comisiones, concisa, clara apta para el horario con las mismas palabras de los temas dados”

Resulta interesante recuperar los elementos a considerar para la elaboración técnica de un instrumento de evaluación que propone Sanjurjo (1996)¹⁰⁵ que los estudiantes exponen como ajenos y de los cuales se sienten consumidores, no co-productores.

4. Cantidad de consignas y duración de los Exámenes

Los estudiantes en este punto no acuerdan, pero hacen referencia en todas sus respuestas a que las preguntas permitan demostrar lo que han estudiado.

Los estudiantes consultados acuerdan en una sola cuestión respecto de la duración; **es extensa** tanto en el tiempo asignado para la realización del mismo como el tiempo necesario para su resolución. Se animan a proponer algunas sugerencias:

“Sería reducir el parcia de prácticos de administración ya que lleva mucho tiempo”

¹⁰⁵ *Los instrumentos de evaluación (...) deben ser; abiertos (que evalúen procesos complejos y no solamente memoria mecánica), globalizadores (que posibiliten la integración de aprendizajes significativos), flexibles (que puedan ser adaptados creativamente de acuerdo a las situaciones concretas), dinámicos (que garanticen la no ritualización de la evaluación, y que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades y contradicciones), confiables (que permitan reunir las evidencias de aquello que hemos decidido evaluar, que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan que se les está pidiendo), coherencia (tanto respecto a la concepción de evaluación, explicitada en los criterios cuanto a la relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está evaluando).* (Sanjurjo, 1996, pág. 141)

Para la resolución de los exámenes de esta asignatura los jóvenes tienen tres (3) horas en total para resolver un parcial práctico y uno teórico cuya calificación es separada. Ellos reciben los dos exámenes al inicio del parcial y distribuyen el tiempo de acuerdo a su propio criterio. Los parciales prácticos suelen constar de un caso en base al cual se debe dar respuesta a cerca de diez o doce cuestiones agrupadas en bloques de relación entre temas. O bien comentan;

“Separar la teoría de la práctica, los exámenes son muy extensos. Se pierde concentración”,

en relación al examen de Introducción de la Economía, cuya realización es teórico-práctica y cuentan con dos horas para su realización.

Algunas de las cuestiones que propone Sanjurjo (1996)¹⁰⁶ para mejorar los instrumentos de evaluación guardan estrecha relación con lo planteado por los estudiantes en tanto que la autora propone pensar que el tiempo previsto para la resolución del instrumento debe alcanzar para que cada estudiante pueda pensar, razonar, revisar y rehacer alguno de los ejercicios propuestos, sin que ello le impida terminar el examen.

5. Requisitos para Aprobar

También hubo quienes refirieron a Buena Evaluación a partir del resultado obtenido, sea ideal o real: “Obteniendo un 6 para promocionar o aprobando con 4”

“Si apruebo” o “Un buen puntaje”

Dichas expresiones reflejan las expectativas propias de un estudiante de primer año respecto de avanzar en la carrera al relacionar exclusivamente la Buena Evaluación con aquella que materializa la finalidad acreditadora de la evaluación.

6. Momento de la Evaluación

Resulta interesante destacar que, un conjunto de estudiantes distingue a la Buena Evaluación de acuerdo, a si se lleva adelante de forma continuada durante el cuatrimestre (aproximándose a la idea de evaluación formativa propuesta por Scriven (1967)¹⁰⁷) o solo

¹⁰⁶ Sanjurjo, L. *La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje*. Rosario. Ed. Homosapiens

¹⁰⁷ Scriven, M. 1967. *The methodology of evaluation*. Indiana, Social Science Education Consortium Nro. 110

contemplando las acciones conducentes a calificación sin otro conjunto de propuestas pedagógicas cercana a la idea de evaluación sumativa de Gimeno Sacristán (1992).¹⁰⁸

Se valoró particularmente, la posibilidad de considerar estrategias cualitativas (como la participación en clase y el seguimiento de la asistencia) como complemento de las calificaciones de los parciales para el cierre de la nota, en contraposición con lo que propone el Régimen Académico:

“Pruebas aprobadas sin desconocer los temas. Participación activa en las clases como redondeo final.”

“Promoviendo los fundamentos principales de las materias que nos van a ayudar a lo largo de la carrera, teniendo en cuenta no solo los parciales sino todo el proceso de aprendizaje participación en clase y asistencia”

Lo producido por los estudiantes hace referencia directa con las concepciones de evaluación sumativa o formativa en tanto ambas abordan las estrategias para obtener información poniendo centro en la oportunidad de obtenerla.

Sin embargo, aún podemos preguntarnos si de las afirmaciones de los estudiantes pueden reconocerse aportes a la construcción teórica sobre la Buena evaluación, entendida como **aquella que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber.**

Aprendizaje

Tal como afirmamos al inicio, pudo reconocerse en las expresiones de los estudiantes, alusiones a la vinculación entre Buena Evaluación y la **generación de aprendizajes**. A partir de ellas, hemos encontrado seis categorías que nos permiten desagregar los aspectos más relevantes para los estudiantes en torno al Aprendizaje; permite aprender, coherente con lo dado en clase, integra contenidos, demostró conocimientos, actitud del docente y genera pensamiento crítico.

7. Permite aprender

¹⁰⁸ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

En este punto se reunieron aquellas reflexiones en torno a la capacidad del instrumento para generar aprendizajes y a la situación de examen como favorecedor de los mismos (tanto durante el mismo como una vez entregado corregido).

“Los exámenes, me sirven para saber en qué me equivoco y tratar de corregirlo”

Sin duda es una buena evaluación aquella que permite detectar el error ya que permite adelantar el proceso de resolución. El rol del docente en este proceso es sustantivo ya que se debe tratar de “[...] enseñar a los estudiantes que su detección es vital para entender su origen y analizar las posibilidades de su resolución” (Litwin, 2008, pág. 172)¹⁰⁹

“Integradora, y fijadora de contenidos, para poder aprehenderlos y que no solo sean para reflejarlos en una nota.”

El empleo de la palabra “aprehenderlos” no representa un término habitual en el vocabulario de los jóvenes de 18 años, por tanto, hay que prestarle atención. Aprehender en el contexto educativo podríamos asemejarla con la noción de aprendizaje significativo que propone que debe existir involucramiento por parte de los estudiantes y docentes, predisposición a aprender y creer que se puede. Para ello debe existir una fuerte relación entre docentes y estudiantes, que, mediante la confianza, habilite el diálogo y rompa la lógica de transferencia unilateral de saberes/inquietudes. Así mismo, la inexistencia de este vínculo resulta un obstáculo para dejar atrás la ceguera de los saberes separados que propone Morin (2014)¹¹⁰.

8. Coherente con lo dado en clase

La presencia de este aspecto fue de suma relevancia y su aparición fue casi una constante en la mayoría de las respuestas. Sin embargo, su inclusión en este apartado se justifica en función de que la mayor parte de los comentarios de los jóvenes que reclamaron esta consistencia, lo hicieron en relación al recorte de temas dados en clase. Esto representa un reclamo natural de quienes toman lo dado en clase como una guía para estudiar, tanto como una exigencia en cuanto a la propuesta pedagógica que debe permitir que la transición sea mínima entre un aula en evaluación y un aula de clases diarias; “Diseñar y

¹⁰⁹ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹¹⁰ Morin, E. 2014. *Reinventar la Educación*. México, Ed. Multiversidad Mundo Real.

llevar cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones” (Litwin, 2008, pág. 175)¹¹¹

Así lo manifestaban:

“Una buena evaluación debería comprender los temas que solo se vieron en clase y que sean concisos y claros (parciales).”

9. Integra contenidos

Introducimos esta categoría a partir de las menciones a la integración que establecieron los estudiantes en sus respuestas. Sin perjuicio de lo cual, resulta pertinente esclarecer que en la literatura “Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la confrontación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos” (Litwin, 2008, pág. 70)⁶⁵

A la luz de esta definición las expresiones de los jóvenes permiten identificar una referencia conceptual clara. Sin embargo, al emplear la posibilidad de integración en alusión a la Buena Evaluación no es tan clara la vinculación de sentidos, sino más bien al establecimiento de conexiones superficiales. Estas conexiones parecieran serles solicitadas en las consignas a fin de dar cuenta de un “todo”, en términos de contenidos dados en la asignatura.

“Integrando todos los conceptos y teniendo una visión parcial de todo.”

“La describiría como un englobamiento de todos los temas vistos y conocer algo de cada uno de los temas”

“Un conocimiento de los temas dados, en donde se puedan integrar entre ellos”.

Al tratarse de una respuesta acotada en un formato abierto que no permite profundizar en las relaciones que generaron esta definición de los estudiantes nos queda plantearnos las alternativas posibles para la integración:

¹¹¹ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

“Podemos diferenciar, entonces, dos propuestas: integrar los contenidos diversos en las propuestas de enseñanza o pedir a los estudiantes que, una vez que comprendieron, integren lo nuevo aprendido con conocimientos de la realidad social o personal que ya poseían. En la primera, se trata de organizar los contenidos para proveer la integración. En la segunda, se trata de una exigencia referida a los procesos cognitivos de los estudiantes. Si sostenemos que la evaluación debería ser solidaria con las maneras en que se aprendió difícilmente esta segunda propuesta podría llevarse a cabo” (Litwin, 2008, pág. 73)⁶⁵

10. Demostré conocimientos

Una segunda cuestión que apareció en vinculación directa con el aprendizaje está relacionada con el examen como aquel momento supremo de constatación de lo aprendido. En este sentido los jóvenes reflexionan sobre los procesos que llevaron adelante para lograr el cometido de demostrar su conocimiento. Para ellos, una buena evaluación es entonces una en la que pueden validar sus estrategias de aprendizaje.

“Porque estudié, razoné y supe aplicar la teoría a la práctica”

11. Actitud del docente

“Una buena evaluación la describiría como un todo. Si bien los parciales están para demostrar el saber del estudiante a veces para uno es necesario que el profesor tenga en cuenta la asistencia, participación en clase y que demuestra interés por el alumno. A veces eso ayudaría a aprender una materia.”

Los comentarios de este estudiante ponen en jaque la relación docente-estudiante. Pocos renglones atrás otro estudiante comentaba la necesidad de no ser un número. Estos estudiantes entienden que en la buena evaluación se pone juego el vínculo primario que desencadena la predisposición a aprender; la confianza y el reconocimiento. Sus valoraciones siguen en la línea de lo que propone Anijovich (2010)¹¹² en la Evaluación significativa al compartir sobre la necesidad retroalimentar a los jóvenes sobre sus evaluaciones: “Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar

¹¹² Anijovich R. (COMP) (2011). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación” (pág. 133)

12. Genere pensamiento crítico

Si bien no fue un gran número los estudiantes que hicieron mención a esta categoría es significativo para los propósitos del estudio. La cita que sigue refleja este particular interés:

“Como aquella que permita desarrollar un pensamiento crítico del alumno, afiance su vínculo con la sociedad y no se circunscriba únicamente a definirse por un simple número. Que tenga en cuenta todas las capacidades posibles”

Este estudiante no solo pone en arena de debate el propósito ético y sentido social de la función universitaria expresada en la buena evaluación, sino que también cuestiona la impersonalidad del vínculo institucional con los jóvenes y el sentido inclusivo de la institución. Sin pretender que la evaluación pueda acabadamente llenar todas esas condiciones, resulta atractivo pensar cómo a partir de una propuesta de evaluación puede aportarse a este modo de entender el pensamiento crítico.

La experiencia en primer año

Les consultamos a los encuestados sobre si los exámenes rendidos en este trayecto eran considerados Buenas Evaluaciones de acuerdo a sus propias definiciones. Contrario a lo que sucedió con las definiciones, el 99% de los jóvenes opinó. El 84% valoró los exámenes que rindió en relación con lo que ellos mismos definieron como Buenas Evaluaciones. En tanto el 16% (36 casos) contestó negando lo anterior, de los cuales tan solo cinco casos no habían ofrecido definiciones sobre Buena Evaluación. No se encontraron categorías diferenciadoras ni preponderancia de criterios en las definiciones brindadas entre quienes afirmaron o negaron lo propuesto.

Por otra parte, se les consultó específicamente en relación a las asignaturas bajo análisis, **si consideraban de utilidad para sus aprendizajes los dispositivos empleados por cada cátedra (reconocidos por ellos al inicio de la encuesta); los Exámenes y las Actividades Pedagógicas Evaluables.** Esta pregunta pretendía indagar en la percepción de los estudiantes respecto de cuánto contribuyen en su proceso de aprendizaje.

Se les consultó particularmente por los exámenes y APE (Actividad Pedagógica Evaluable) de cada asignatura arrojando los siguientes resultados:

	PARCIALES			APE		
	Ppios. Adm.	De	Introducción a la Economía	Ppios. Adm.	De	Introducción a la Economía
SI	92%		83%	83%		71%
NO	6%		10%	17%		25%
Nsnc	1%		7%	0%		5%

Las respuestas de los estudiantes permitieron identificar una percepción positiva respecto de los aprendizajes tanto en los exámenes parciales como las Actividades Pedagógicas Evaluables (APE) no mostrando incluso diferencias significativas de aceptación entre las diferentes materias con excepción de las APE para el caso de Economía. Sin embargo, dado que el diseño de las mismas corresponde a cada docente a cargo de comisión, no es posible asociar las respuestas negativas a una tendencia ya que no se consultó la comisión de cursada en la encuesta ni se indagó más sobre los contenidos o modalidades de las mismas.

En consonancia con la anterior, se **consultó a modo general si las evaluaciones propuestas por las cátedras les sirvieron para aprender sus contenidos**. En este sentido el 90% de los estudiantes respondió afirmativamente, en tanto un 8% no coincidió con tal aseveración. En ambos casos se solicitó a los estudiantes que fundaran su respuesta recibiendo un 70% de valoraciones.

13. Los que Afirmaron

El 62% de los estudiantes que afirmaron que las propuestas evaluativas les habían resultado de utilidad para aprender sus contenidos, hicieron mención a la evaluación cómo sinónimo de examen refiriéndose a las consignas que les fueron propuestas en los

parciales. Particularmente en relación al contenido evaluado, en dos dimensiones; por un lado, la cantidad de contenido consultado en las mismas y por otro a la coherencia de lo consultado respecto de lo visto en clase.

1. **En relación al examen**

a. El contenido consultado

En relación al primero, algunas de las expresiones que emplearon para establecer esta relación fueron:

“Porque no dejan afuera ningún tema y eso hace que estudies y comprendas la materia completa ya que todos los temas están relacionados”

“Porque preguntan todos los temas”

“Porque son muy amplias en cuanto a contenido y aprendizajes”

“Porque tenés que estudiar todo”

Los estudiantes consideran que los dispositivos que utilizaron las cátedras fueron útiles para aprender dado que para sortearlos debías estudiar todo, ya que todo aquello que se incluyó en el programa sería consultado. Esto constituye un modo de representación sobre lo que es útil para sus aprendizajes que plantea una primera relación, a priori de causa-efecto, entre estudiar y aprender.

b. En relación a lo visto en clase

En relación al segundo ítem, fue sin duda un elemento significativo ya que hace mención a uno de los postulados fuertes de la noción de Buena Enseñanza al vincular las expectativas de los estudiantes respecto de la evaluación con lo que sucede en el aula a diario.

Por un lado, hacen referencia a la coherencia entre los contenidos dados en clase y los evaluados, tal como lo menciona este estudiante:

“Porque se enfocaron bien en los temas propuestos en clase”.

Y por otro refieren también al modo de formulación de las propuestas en relación al contenido poniendo central atención en las “ventajas” de asistir a clases:

“Porque estaban bien formuladas incluían todos los temas y con algunas preguntas específicas que te hacían prestar atención a los detalles y ejemplos dados por los profesores en la cursada.”

En este sentido es importante retomar aquello propuesto por Litwin (2008)¹¹³ respecto de lo que los estudiantes esperan que suceda en las evaluaciones: “Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que el profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos”. (pág. 175)

2. En relación al aprendizaje

En este punto se encontraron dos reflexiones recurrentes, por un lado, la correlación entre estudiar y aprender; y por otro en relación a operaciones mentales requeridas para el aprendizaje (Meirieu, P. 2002)¹¹⁴

El aprendizaje sucede cuando un Sujeto transforma su conducta, sea integrando nuevas experiencias o ideas a otras pre existentes o bien cuando crea una idea o acción (Sanjurjo, 1996)¹¹⁵. Aprender se constituye como un proceso de transformación del ser humano, como agente individual o agrupado en colectivos. En el ámbito universitario se encuentra mediado por el aprendizaje del oficio de estudiante (Perrenoud, 2006)¹¹⁶ a partir del cual los jóvenes incorporan la necesidad de “la organización de los tiempos de estudio y, por el otro, la construcción de estrategias de lectura y escritura para estudiar y dar cuenta de lo aprendido” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010 b, p.9)¹¹⁷. La constitución de este oficio permite incorporar diferentes estrategias como mecanismos para el aprendizaje

¹¹³ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹¹⁴ Meirieu si bien se refiere a la inducción, la deducción, la creatividad y la divergencia; tome los dichos literales de los jóvenes que clasifican en jerarquizar, integrar, etc. Que cada una de ellas corresponde a micro-procesos dentro de los anteriores, particularmente de la deducción y la inducción. Meirieu, p. (2002). *Aprender si, pero ¿cómo?* 3era Ed. España. Ed. Octaedro.

¹¹⁵ Sanjurjo, L. *La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje*. En *Aprendizaje Significativo y evaluación en nivel medio y superior*. Rosario. Ed. Homosapiens.

¹¹⁶ Perrenoud define al oficio de estudiante como un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica. Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid. Ed. Popular

¹¹⁷ Argentina, Ministerio de Educación (2010 b). ENTRE NIVEL PRIMARIO Y NIVEL SECUNDARIO. Una propuesta de articulación. Cuaderno para docentes. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/Cuaderno-para-docentes-Articulaci%C3%B3n-entre-el-Nivel-Primario-y-el-Nivel-Secundario.pdf>

dentro y fuera del aula tal como se propone en la definición de Perrenoud ¹¹⁹. El instrumento relevado no permite dar cuenta de que entienden los estudiantes por Estudiar, que acciones implican, que procesos cognitivos se desatan. No obstante, permite deducir que lo vinculan con un mecanismo extra áulico y previo al examen a partir del cual, provisoriamente, “aprenden” los conocimientos trabajados durante un curso.

a. Estudiar cómo sinónimo de Aprender

Un conjunto de estudiantes, fundamentaron su decisión refiriendo a una relación causa-efecto entre estudiar y aprender, lo reflejaron diciendo cuestiones tales como:

“Porque para poder aprobar hay que sentarse a leer y estudiar y practicar. Por lo tanto, todo eso hace que empieces a entender las materias. Además de venir a cursar.”

“Porque tuve que estudiar para ellas”

“Estudias para aprobar, estudiar para saber=estudiar=aprender contenido”

Esta última expresión particularmente resulta interesante por la linealidad que refleja el razonamiento del joven. Estudiar para aprobar es parte de los presupuestos de trabajo de esta investigación, en tanto se produce un corrimiento de la motivación de la inquietud y el interés, a la formalidad de acreditación de un saber. En el mismo sentido equipara el saber, cómo afirmación de tener determinado conocimiento, a la técnica de estudiar y cómo sinónimo de aprender vinculándose al modo de pensar desapasionado “[...] regido por normas dirigidas a situaciones cerradas y controladas cae en la racionalidad técnica” (Litwin, 2008, pág. 28)¹¹⁸

b. Aprender a partir de acciones

En tanto otro conjunto de estudiantes hizo referencia procesos cognitivos que suceden en relación al examen, en base los cuales se puede identificar tres elementos que aparecen en reiteradas oportunidades.

¹¹⁸ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

i. Aplicar

Bain (2012) propone que “(...) los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran intrigantes o bellas” (pág. 69)¹¹⁹ y es en este sentido que los jóvenes consultados aportan sus comentarios. Si bien no excede al contexto de análisis respecto de la relación entre estudiar y aprender mediada por el examen como dispositivo de evaluación, la referencia a la utilidad práctica de los saberes que se reconocen como aprendidos es ineludible. ¿Todos los saberes son de aplicación práctica? Seguramente no, pero para los jóvenes es clara la necesidad de relacionar aquello que estudian con aspectos concretos de la realidad.

“Porque estudiando se queda en tu cabeza para poder aplicarlo en cualquier momento y lugar”

ii. Jerarquizar

Establecer criterios de orden, de prioridad y de conexión entre los temas, forma parte de la asignación de sentidos esencial para el aprendizaje. También forma parte de lo que Meirieu (2001)¹²⁰ explica cómo Meta-conocimientos al hacer referencia al conocimiento sobre cómo se ha adquirido, puede utilizar y extender determinado saber.

“Porque hicieron que me diera cuenta que había temas importantes que yo pensé que no lo eran”

El descubrimiento al que hace referencia este estudiante, forma parte de los elementos que Litwin (2008) denomina ayudas para aprender.

iii. Relacionar

De igual modo denomina la autora al conocimiento relacional, al comentar “[...] el reconocimiento de las relaciones con sentido dará cuenta de que lo nuevo aprendido no queda aislado ni se pierde” (pág. 52)¹²¹ sino que se integra a lo que ya se sabe. Los jóvenes destacaron que ellos perciben que aprenden cuando relacionan y lo comentaron

¹¹⁹ Bain, K. (2012) *¿Qué es la buena enseñanza?* Revista de Educación de la UNMDP Año 3, N°4.

¹²⁰ Meirieu, P. (2001) *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

¹²¹ Anijovich R. (COMP) (2011). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

en relación a los vínculos de los contenidos de la propia materia, en relación al a separación entre la teoría y la práctica y vinculándolo con el aprendizaje profundo:

“Fueron temas interesantes que la práctica te hace relacionar con la teoría.”

“Si porque para prepararte para dichas evaluaciones hay que preparar el temario acorde el cual no hay temas sueltos por doquier, sino hay una relación uno con otros y de ahí en más seguir con nuevos temas acorde.”

“Porque para poder rendir me fue necesario no solo recordar el temario sino también entenderlo y lo que se aprende bien una vez no se olvida jamás”

14. Los que Negaron

En tanto, **el 7% de los estudiantes que negaron la utilidad de los exámenes para sus aprendizajes**, sostuvieron que las causas por las que no les resulto de utilidad también estaban relacionadas directamente con el examen. En cuanto hicieron referencia a la cantidad de contenidos consultados, la modalidad de las consignas y el tipo de procedimiento que originan. Así lo sostenían algunos estudiantes:

“No creo que me sirviera ya que muchos de las evaluaciones tenían temas que en la cursada no los dieron porque no es aplicable, ni siquiera hay que razonar en los parciales. Si no tenés buena memoria "perfecta" ya está son definiciones específicas que solo facilitan a los profesores la corrección, pero no evalúa si el alumno entendió o estudio.”

Por otro lado, también hicieron ver, pero en sentido contrario a los anteriores, su malestar cuando los aspectos evaluados no guardan relación con lo visto en clase o con la modalidad en que fue trabajado, desde su percepción:

“Porque, en primer lugar, los parciales difieren mucho de lo visto en clase (en especial en Introducción) y porque considero que evalúan al alumno de una forma para la cual no fue instruido a responder.”

Dispositivo 2, Narrativas Estudiantiles

Las entrevistas fueron analizadas en acuerdo a lo propuesto por Goodson en su texto “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”. En este material el autor propone la búsqueda de narrativas personales como parte de una corriente innovadora en la investigación cualitativa para desandar el camino construido por el positivismo sobre la intercambiabilidad de los docentes y estudiantes como sujetos pasivos del escenario del aula “(...) Si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente” (Goodson, 1996 pág. 69).¹²² Si bien su trabajo está centrado en el docente, es de aplicación al estudiante ya que el autor se posiciona en un aula donde no hay pasividades, ni reproducción memorística sino sujetos particulares que interactúan mediante procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto determinado tanto personal como social. Según sus propias palabras, “El trabajo tiene como propósito desarrollar estrategias para que los docentes analicen y reflexiones sobre la influencia de su vida y su trabajo en la docencia, de modo tal que se logre una respuestas más profunda y convincente al mundo socialmente construido de la enseñanza” (Goodson, 2001, pág. 747-748)¹²³

Entre los elementos que incluye para el análisis de las trayectorias de los docentes, podemos encontrar las experiencias de vida y los antecedentes docentes “(...) ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro “yo” en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son los que, por lo tanto, configuran nuestra práctica” (Goodson, 2001, pág. 748)¹²⁴. El estilo de vida del docente, el ciclo de vida, las distintas etapas y decisiones profesionales en las que podemos hallar acontecimientos críticos son algunos de los elementos que pueden observarse detenidamente para conocer cómo se configuran las prácticas docentes.

¹²² Goodson, F. - Hargreaves, A. (1996) Teachers' Professional Lives. Nueva York. Ed Falmer Press.

¹²³ Goodson, F. - Sikes, P. (2001), *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

¹²⁴ Goodson, F. - Sikes, P. (2001), *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

Teun A. Van Dijk (2000)¹²⁵, propone comprender al discurso como un modo de interacción social, analizando distintos componentes que se entrecruzan en él y lo trascienden. Los elementos que analiza le permiten caracterizarlo como una acción social en sí misma, que implica una selección de decisiones sobre sentido, perspectiva e implicación entre los sujetos. Pensar en el discurso como una acción hecha palabras significa a su vez qué en el discurso, inferimos con acciones nuestras intenciones. Otro de los elementos que analiza es el contexto de producción y significación, que nos permite preguntarnos acerca de quiénes son los participantes del discurso, en que marco de tiempo, lugar se sitúa, así como que acciones no verbales acompañan su producción. De la mano del contexto, poder identificar las estructuras de poder que se expresan a través del discurso permite comprender el lugar de la coerción. Y finalmente, indagar sobre la presencia de expresiones ideológicas fuertes nos permite comprender cómo el discurso relaciona sujetos e instituciones. Shoshana Blum-Kulka (1997)¹²⁶ analiza el discurso retomando lo propuesto por Austin como acto comunicativo a partir de reconocer lo que hace propiamente al acto locutivo y aquello que es de la función comunicativa (acto ilocutivo). En este último se expresan algunas de las cinco estrategias que desarrolla para explicar cómo el hablante desarrolla la función comunicativa vinculadas con la intencionalidad; Representatividad, Directiva, Comisivas, Expresivas y Declaraciones. La identificación discursiva de la intencionalidad puede ser también analizada de acuerdo a la cortesía (Brown y Levinson, 1987)¹²⁷ que permite discriminar en el discurso la necesidad de del sujeto de sostener en equilibrio la imagen positiva y negativa que se forman de los sujetos. A partir de esta idea formula cinco estrategias que explican el comportamiento de los sujetos en el discurso de acuerdo al riesgo asumido en la pérdida de la imagen; de manifestación directa, positivas, negativas, de reserva y desentendimiento.

¹²⁵ Van Dijk, T. A. (2000) El discurso como interacción en la Sociedad. En *El discurso como interacción Social*, Ed. Gedisa, Barcelona

¹²⁶ Blum-Kulka, S. (1997) Pragmática del Discurso en *El discurso como interacción Social*, Ed. Gedisa, Barcelona

¹²⁷ Brown, P. Y Levinson, S. (1987) Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press. Antes publicado como, "Universals of language: politeness phenomena", en E. Goody (comp.), Questions and Politeness. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

Preparativos para recorrer los discursos

El enfoque elegido para la investigación nos obliga a posicionarnos desde un lugar complejo. Comprender e interpretar el discurso de ||los estudiantes, implica de alguna manera, construir cercanía con sus modos de representar la realidad, pero a la vez nos obliga a guardar distancia de las propias representaciones. Objetivar el discurso de los jóvenes es, sin dudas, la mayor dificultad que atravieso como investigadora en este proceso. Porque no soy una investigadora ajena al proceso de enseñanza o ajena a la realidad de los estudiantes del primer año, sino por el contrario, son participe activa de la realidad educativa de la facultad. No imponer mis propias representaciones sobre los estudiantes y sus modos de ver la evaluación era un riesgo y por lo tanto implicó un ejercicio continuo de desapego. Comprender que dicen más allá de sus palabras implicó profundizar en el análisis de los enunciados y comprender que “el enunciado cotidiano, considerado como un todo portador de sentido, se descompone en dos partes; 1) una parte verbal actualizada; 2) una parte sobre entendida.” (Voloshinov, 1926, pág. 7 vs traducida)¹²⁸. Poder registrar mediante la grabación de sus voces, las diferentes entonaciones que emplean para referirse a sus ideas y proponer una intencionalidad, me puso a prueba en la interpretación de su todo discursivo.

¿Cómo reaccionaron los estudiantes ante propuestas alternativas de evaluación?, ¿Qué sensaciones quedaron en el aula después de devolver los exámenes?, ¿cómo trabajamos los errores? Las preguntas que, como docente, me realizo en el aula no deben influir en mi modo de interrogar sus expresiones y sensaciones. Tampoco fue sencillo evitar sentirme reflejada en algunas de sus representaciones sobre los docentes y sus diferentes modos de vincularse con los estudiantes y sus aprendizajes.

¿Qué dicen los estudiantes?

Las entrevistas se llevaron adelante en un clima de mucha cordialidad, en diferentes espacios físicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en horarios y días convenidos con los estudiantes.

¹²⁸ Voloshinov, V. 1926 *El discurso en la vida y el discurso en la poesía*.

Antes de iniciar las mismas los jóvenes se mostraban un poco desconcertados sobre el dispositivo, preguntas como “¿Qué vamos a hacer?” o “¿Cuál es la idea de esto?” aparecían mientras nos trasladamos desde el punto de encuentro a lugar de la entrevista. Para muchos fue la primera vez que le realizan una entrevista. Una vez que nos instalamos, los primeros minutos fueron de organizarnos en el lugar, en general, conversamos enfrentados mediados por el grabador ya que la entrevista fue grabada con el consentimiento de los jóvenes. La charla inicialmente requirió de algunos esfuerzos para generar un clima de confianza y de apertura al diálogo. Fue preciso romper el nerviosismo inicial de los jóvenes que los predisponía ante las preguntas con cierta distancia y desconcierto, consultando continuamente si el modo de responder era el esperado con expresión como “¿así está bien?” buscando aprobación en sus respuestas. Sin embargo, una vez que se establecía cierta familiaridad en el ambiente sus ideas circularon con las preguntas y más allá de ellas, proponiendo conexiones entre sus expresiones y reflexionando sobre sus propias prácticas.

Los estudiantes discuten frecuentemente dispositivos como el examen, las actividades pedagógicas evaluables, los trabajos de campo, lo hacen discutiendo el sentido de las cuestiones consultadas, la coherencia con lo dado en clase, la fuente de la información necesaria para responder. La evaluación se encuentra en discusión continuamente, sin embargo, abordar con cierta profundidad el tema al inicio los incomoda. Es la incomodidad de indagar por primera vez sobre sus vivencias, los deja exhaustos, lo comentan diciendo “me preguntaste un montón de cosas”, o “creo que dije bastante” o “creo que te dije todo”.

Algunas expresiones en sus discursos permitían inferir la necesidad de contar con espacios de escucha sobre sus experiencias como estudiantes, sobre todo sobre sus sensaciones respecto de los resultados de la evaluación. Valoran que haya docentes preocupados por la situación de los estudiantes, los reconocen en sus cursadas y demuestran apertura y solidaridad al compartir sus vivencias.

Los estudiantes establecen relaciones entre los resultados que obtienen en los exámenes y las características de los docentes. Algunos no diferencian evaluación de examen, en tanto otros intuitivamente identifican alguna diferencia que no pueden precisar con claridad. Existe un tercer grupo que establece cierta interdependencia entre los términos.

A los efectos de organizar la descripción de los discursos estudiantiles, numeramos sus apariciones;

Estudiante 1: Tiene 18 años, viene de escuela privada y entrar a la pública fue un “golpe fuerte”, explica. Al inicio, en sus intervenciones es directiva y escueta, luego se suelta. Trata de incluir al otro en sus intervenciones usando la expresión “vos”, re situando al receptor original “que te costaba...”. Al principio se muestra nerviosa, se ríe. La risa se sostiene durante su discurso, por momentos expresa enojo e indignación. Teatraliza sus propias reflexiones, reproduciendo escenas de comunicación consigo misma o con docentes “ah, te acordás que dijo...”, “¿Cuándo hablamos de esto?”, “¡Al fin aprobé un parcial de administración!”, “¿por qué me pareció tan fácil ahora?”, “Y no, este punto valía mucho... no tener este punto es como no tener nada” “y yo la miré como diciendo “que te costaba decírmelo cuando fue el momento del parcial””. Vive muy pasionalmente los resultados de la facultad y valora el apoyo de su familia y amigos.

Sobre el aprendizaje comenta: “El que es cerrado no aprende”. Para ella estudiar implica entender, la memoria ayuda a recordar lo que aprendió, pero no a entender. No se decide si prefiere decir qué opina sobre las cosas en los parciales o contestar lo que le piden puntualmente al decir “es distinto en las materias que tenés que escribir y expresarte vos, eso está bueno” y en otro momento comenta “(me gusta más) contestar lo puntual”. Recrea mentalmente las situaciones propuestas para comprender las relaciones y conceptos “me imagino en la guerra (se ríe) y me pongo en la situación y miro los problemas de la sociedad”.

Respecto de la evaluación: la entiende como sinónimo de examen, infiere que son diferentes, pero no sabe expresar por qué. Considera que las evaluaciones premian o castigan el esfuerzo y validan o no, las estrategias de estudio. Los exámenes permiten aprender como el profesor va evaluar en el futuro “sirven porque vos sabes que eso va a tomar en el próximo parcial y te van a dar un texto y te vas a tener que fijar y ahí vas aprender o te van amostrar...”. Entiende que estudiar para las actividades pedagógicas evaluables sirve, pero a ella no le sirvieron en particular, e incluso la obstaculizaron para promocionar, en ese sentido cuestiona, “si apruebo los parciales es porque estudié, ¿entendés?, es obvio que si llego a la nota... porque no promocionar”.

Sobre sus docentes comenta: en la evaluación se pone en juego lo que el docente quiere “está bien dicho, están bien las cosas... pero si no te gusta a vos”, “ahí te das cuenta que quería el profesor”. Considera que los docentes ocultan los criterios más importantes para resolver los exámenes, sin embargo, la forma de legitimar el rol del docente es contradictoria. Por un lado, lo legitima por su posición de autoridad y por otro le asigna el lugar del saber. Reconoce el error como una favorecer del aprendizaje, por lo que usa las correcciones “porque si desaprobaste es porque no tenía nada que ver...”. Reconoce que el docente tiene que “meterse en su cabeza” para entender su razonamiento.

Sobre la justicia en la evaluación, comparte que la homogeneidad la considera injusta, lo repitió enfáticamente. La injusticia reside en conocer las dificultades o potencialidades de su clase “me estas mostrando un gato qué si va a poder subir, una foca que no va a poder subir. Es como que pidas agua en un desierto”. Entiende qué al ser cada estudiante anónimo para el profesor, eso en la universidad no pasa.

Estudiante 2: tiene 21 años y reconoce que sus resultados del último año la sorprendieron. Organiza su discurso empleando lenguaje informal “Ni a palos voy a sacar dos sietes”, “un montón de giladas, ¿viste?”. Se muestra reflexiva generando pausas en sus intervenciones y realizando valoraciones “...me dio vergüenza aprobar”, “...que linda palabra”. Comenta sus preferencias abiertamente “me gustan mucho las materias de debate”. Las pausas también representan ideas inconclusas, que provocan inferencia. Se ríe de sus propias relaciones y reflexiones, reformula sus ideas en la medida que va hilando un discurso “me retracto”, “es una palabra que subestime”. Centra su discurso en sus creencias personales sobre la evaluación empleando la expresión “para mí” con frecuencia y las plantea como declaraciones afirmativas, las formula “No hay mejor forma de aprender que a través del cuestionamiento y la práctica”.

Tiene una fuerte impronta ideológica que enmarca sus ideas “para mí existe una pre noción social cultural, que viene desde hace años, de reducir el hombre a un número”, “un sistema de numeración del 1 al 10 que determina si el alumno es capaz o no de eso... si tiene las capacidades, acorde a lo que esta impuesto en el sistema”, considera que el debate colectiviza el aprendizaje, lo des individualiza. Tiene una idea clara sobre la justicia, “los metemos a todos en la misma bolsa, este es el nivel de aprobación, este es el

conocimiento que tienen que tener” “promover la competitividad es una de las formas más absurdas de encarar el mundo”.

Sobre el aprendizaje comenta: que es un proceso de “construcción docente- alumno, alumno-alumno”, “la mejor forma de aprendizaje es el redescubrimiento a través del debate”, “el aprendizaje pasa también por lo que uno quiere aprender”. Cuestiona la relación entre aprobar y aprender, “muchas veces me dio vergüenza aprobar, no estaba en condiciones de haberla metido”, “desde la institución el resultado determina si se recibe o si mete o no la materia”. Cree en el ensayo y error, recuperar es parte de ese aprendizaje.

Respecto de la evaluación: la diferencia del examen “(el examen) es un momento tenso, muy tenso” “(evaluación) muy similar al examen, pero a lo largo de un periodo de tiempo”. En los exámenes no reflexiona “para mí es eso, volcar lo que leíste o aprendiste en una hoja y nada más”.

Sobre el rol de docente, entiende que debe ser “acompañar el aprendizaje entonces acompañar al chico si se siente nervioso”. Como estudiante, obra en reflejo del docente que tienen en frente “cuando me empezaron a tratar así, empecé a responder vagamente, no me esforcé”. Reconoce docentes que se interesan por quienes son y que piensan sus estudiantes “hay profesores que constantemente te están evaluando, no para una nota sino por misma curiosidad de estar interesados en lo que uno tiene para decir”.

Habla de sus pares estudiantes y se compara con ellos “hay que chicos que dicen “me fue bien” y no aprendieron nada y a mí en particular el resultado me parece que es lo que a mí me dejó”. Esta atenta a lo que les sucede a sus pares “salieron un par de chicas llorando de ese final”, “hay muchos chicos que sacan diez y te prestan el examen”.

Estudiante 3: tiene 18 años, su discurso es un relato desordenado, marca acentuadamente los aspectos negativos de su experiencia durante el primer año asumiendo la mayoría de la responsabilidad por sus desaprobados “no lo agarré muy bien”, “se me complicó un poco” y una fuerte presencia del pronombre “yo”.

En su relato emplea reiteradamente el término “profesor”. Su discurso refleja la relevancia que tiene para ella sostener un buen vínculo con el docente, “me gusta mucho hablar con los profesores”, “me siento adelante y diálogo con los profesores”. Así como la importancia que tiene para ella, la opinión que el docente tenga sobre ella “el profesor te

entiende (...) el profesor te tiene en cuenta”. Realiza un juicio crítico del rol docente, tanto cuando valora la predisposición ante el estudiante “¿Por qué desaprobé?, me podés explicar este tema que no entendí”, “eso fue lo que me ayudo a aprobar”; así como cuando no lo hace “los profesores no me ayudaron, no les entendía”. Percibe que las evaluaciones son un reflejo del profesor y su actitud en clase inaugura una actitud del estudiante e incide en su motivación “En la forma de evaluación influye mucho el profesor, y si él no tiene el mismo entusiasmo para la clase como para dar las posibilidades al alumno de entender y ayudarlo, es complicado que llegue a aprobar”. Reflexionando sobre la evaluación concluye sobre el docente “por ahí (...) no tenés las mismas pilas de quien recién empieza... (...) pero si no tenés las mismas ganas, deja a otros que tienen motivación...”.

Sobre sus pares, a quienes primero llama alumnos, se refiere situándose fuera del grupo al hablar de ellos en tercera persona “el tema es que el alumno”, “depende que alumno”, cuando se refiere a acciones o actitudes que ellos no tienen y ella sí. Luego cambia la voz y los denomina “a mis compañeros” incluyéndose para referirse a situaciones compartidas “yo era la del grupo, que lo hacía y otros, bueno, no tanto... llegaban tarde a clase”, “ahora mis compañeros mismos dicen “pásalo a computadora, es lo mismo””. Sostiene una actitud crítica sobre el accionar ético de sus pares en vinculación con la tarea de aprender “que me digan -me fue re bien- pero si... quería evitar ver que se machetee, pero lo vi y eso me molesta mucho”.

Sobre la evaluación: la define en términos de deber ser “no solo tenés que aprobar, tenés que entender el tema” y luego precisa “no solo te van a evaluar por la nota sino por cómo te desempeñaste durante todo el período”. En una evaluación importa aprender más que aprobar “si estudias de memoria (...) por ahí llegas a aprobar, pero después no te queda nada y es lo mismo que el aire”. Sobre el examen opina “es una forma de evaluación y es decisivo para poder aprobar o no”, “no solo para aprobar sino para entenderla y que te quede algo”. Considera que en la situación de examen opera un miedo colectivo donde todos temen “si están todos temerosos a tu alrededor, entonces es como que decís... ¿¡hay que temer o no?!”.

Respecto del aprendizaje reconoce “no me sale expresar bien o no lo puedo armar en una oración o me confundo en un sinónimo”, “si estudias de memoria aprueban y no terminan

sabiendo”, “(aprendo) estudiando, practicando y por ahí comparando con cosas cotidianas”. Muestra sensaciones contrapuestas ante Aprobar o Desaprobar y su relación con el error. Por un lado “desaprobar te ayuda a establecer si sabes o no por más que no lo puedas resolver bien” y por otro, “a veces buscan (los profesores) que estén, sí o sí, esas palabras, no puedes, poner una forma de expresar lo mismo y eso a veces... complica”. Sin embargo, la sensación que predomina en su discurso sobre desaprobado es que “Duele, no es lindo desaprobado”, “me molestó mucho cuando desaprobé”, “es complicado, no es lindo”.

Estudiante 4: tiene 21 años, estudio primero Lic. en Psicología en Rosario y luego en Mar del Plata y finalmente se cambió a Económicas. Se reconoce muy estructurada y muy autoexigente, pero es muy positiva. Emplea enfáticamente el “yo”, así como “capaz no tenga nada que ver”, “que se yo”, para expresar su inseguridad frente a algunas reflexiones buscando la aprobación del oyente. Utiliza la representación de diálogos para ejemplificar “y dicen “bueno si no apruebo, no sé...”, “Uno dice “me fue re bien” y de repente, te encontrás un cuatro y decís “pero me había ido re bien... no puede ser”. Se reconoce acelerada y lo expresa en su forma de narrar en la que mezcla micro relatos con su narración en primera persona “las personas allegadas a mi saben que entro en crisis y “-¡¿Hola?!, entre en crisis-.bueno, pero quédate tranquila te va a ir bien-”. Se ríe de sus propios comentarios y reflexiones “no me quede quieta todavía, pero no puedo (risas)”. Emplea para diferentes contextos, pero con mucha regularidad el verbo poder, “¡Si se Puede!”, “yo sé, que se puede”, “pero no puedo”, “es algo posible”, “siempre se puede”. Respecto de la evaluación la comprende desde el plano personal “soy de plantearme muchos objetivos y de alguna manera veo si los cumplí”, aunque no lo vincula con la evaluación educativa. Reflexiona sobre su año y aunque no le fue mal, “El desaprobado es un Karma”, “desaprobando de cuatro, tres, como que me shockeo. Fue algo Fuerte”.

Se reconoce apasionada por aprender “a mí, me gusta aprender”, “materias que no me gustan, las hago, pero no me gustan y cuando no me gusta no me puedo sacar buenas notas...”. Percibe que aprende por experiencia; ensayo y error “muchas veces, golpeándome la cabeza contra la pared es cuando más aprendo”. Relaciona lo pedagógico con las técnicas de estudio como parte necesaria para poder aprender, parte del contener, apoyar a las personas y los aprendizajes. Insiste con lo que ella denomina “buenas notas”

y las define como “el mejor resultado que puedas llegar a obtener que sepas que es hasta donde vos llegas”.

Sobre sí misma y sus pares, plantea claramente “todos queremos aprobar, no creo que nadie venga a la facultad a desaprobarnos” pero agrega que “hay muchos factores que juegan a la hora de ponerse a estudiar para aprobar”. Remarca que “muchas veces usamos el vocabulario que no es acorde, o te toca una persona que es muy estricta corrigiendo” para implicarse en las dificultades que reconoce haber vivido. En ocasiones habla de sus pares como “los chicos con los que curso hoy en día” circunscribiendo el ámbito de intercambio al aula. Observa que “yo soy bastante estructurada pero mis amigos no...”. Reconoce que “aparecieron personas que me pudieron entender dentro del ámbito de la facultad y ayudarme, eso también es algo copado”. Aunque también se encuentra con otros que “te dicen -no, en final tenés que estudiarte todo y son un montón de temas- y yo iba con miedo porque no sabía a qué iba y fue como bueno a ver... es loco”.

Sobre los docentes que conoce, comenta brevemente algunas experiencias que muestran la intención de consejo “te dicen -Chicos, lleven la materia al día. “Las estrategias que proponen los docentes en clase condicionan la forma de aprender y de estudiar y la percepción que se llevó de las materias “IALE me costó mucho porque la profesora era muuuu mala”, “el profe de teoría de administración usaba Prezi, quedaba más copado y a la hora de estudiar estaba mejor, porque vos lo visualizabas y podías asociar”. Sostiene “todos los días nos evalúan (los docentes)”, “quizá no te tenga con nombre porque somos muchos, pero creo que todo el tiempo estamos siendo evaluados en lo académico”.

Estudiante 5: Tiene 18 años, su discurso es mayormente consensual, utiliza el condicional para proponer sus ideas “yo creo que debería enfocarse...”. Le cuesta cerrar las ideas y sus expresiones quedan inconclusas “o tiene que esforzarse más para... si se esfuerza y trata...”, “no llegaste a... Y quizá no sabías...”. Despersonaliza a sus pares empleando la tercera persona del plural y excluyéndose de lo enunciado “Y algunos no se llegan a adaptar, al ritmo que tiene la facultad”, “Depende de la forma de aprender que tenga esa persona”. Evita involucrarse.

Centra su discurso en torno a cómo comprende el aprendizaje: “Se puede aprender de memoria o aprender de verdad”, “la forma de aprehender el conocimiento de verdad, no sé cómo explicarlo, qué quede”, “para formar un profesional no se puede aprender cosas

de memoria”, “si estudiaste de memoria, de un resumen, estrictamente palabra por palabra, quizá no sepas”.

Respecto de la evaluación hace breves alusiones describiendo los distintos tipos de examen “los exámenes escritos no son muy precisos”, “cuando te evalúan al alumno de forma oral, puede empezar a relacionar temas”, “el examen es la forma y la evaluación creo que se puede dar a lo largo de la cursada”. También reconoce “A partir de levantar la mano y decir lo que pienso, en el aula porque es una forma de evaluar también, hasta un parcial”. Propone críticamente “no tiene nada que ver la nota con lo que hayas aprendido”, “creo que cuando desaprobás tenés que volver a estudiar, como que... reforzás más ese conocimiento o aprendizaje”. En este sentido también considera “que la situación del examen es tan intensa, que aprendes de memoria que vas al examen, lo sabes, y paso el verano, el cuatrimestre y no te acordás de nada”. La calificación construye, entre los pares, un discurso extra áulico que encasilla, “nosotros mismos nos enfocamos en que somos un número, y nos calificamos de acuerdo a cada materia, cómo nos fue”.

¿Qué relación existe entre la práctica evaluativa y las representaciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje?

Para poder comprender las representaciones de los estudiantes sobre el aprendizaje en relación a la evaluación fue preciso indagar sobre cómo entienden el aprendizaje, que acciones, reflexiones y relaciones establecen. Por ello, les consultamos de diferentes formas buscando el disparador que mejor les permitiera proponer sus ideas sobre el aprender.

¿Cómo definen el aprendizaje? Les consultamos sobre algunas ideas que aparecieran en relación al término aprender, a partir de ellas pudimos disparar la reflexión sobre el aprendizaje. La mayoría de ellos define indirectamente, a través de las circunstancias cercanas al aprender o partir de actos implicados en dichos procesos y en relación con el conocimiento. Por ejemplo, proponen situaciones donde puede reconocer que algo ha sido aprendido; “trato de aplicarlo (al conocimiento) y así aprendes”, “antes sabía el concepto, pero ahora lo sé y lo puedo decir, que era lo que me faltaba. Entenderlo y escribirlo”, Estudiante 3; “cuando pasa el tiempo y me lo acuerdo, eso me dejó una lección

de vida”, Estudiante 1; “te llenas de conocimiento”, Estudiante 4. Aprender, aparece aquí como la consecuencia de otros procesos de los que no pueden dar cuenta o sobre el cual no han efectuado alguna reflexión que les permita construir una definición propia. Por otra parte, también aparecieron algunas expresiones vinculadas a situaciones que provocan aprendizaje; “uno aprende cuando se equivoca”, Estudiante 4. El aprendizaje aparece ajeno, provocado por acciones que realiza el propio sujeto consciente o no, pero cuyo resultado al ser desafortunado, desata reflexiones en las que finalmente se produce. Se animan de igual forma a caracterizar al sujeto que se supone aprende y sobre él dicen; “el que es cerrado no aprende”, Estudiante 1. Finalmente, emergió una expresión que se aproxima a una definición del concepto aprendizaje que propone su relación con procesos cognitivos como la integración y la transferencia; “asimilar el conocimiento y poder aplicarlo con cierta correlación de la teoría en la práctica. Es poder asimilar con lo que uno ya tenía anteriormente”, Estudiante 2.

¿Cómo aprenden? Fue la segunda cuestión que emergió en las entrevistas, sea a partir de preguntas directas o en relación con el conocimiento. Al respecto los estudiantes comentaron diferentes formas en las que aprenden

En algunos casos, describen las acciones que los conectan con el contenido y posibilitan tanto la revisión crítica como reflexiones en relación a la producción de un determinado cuerpo de ideas, “cuando tenés que hacer una investigación lees y relees y escribís y volver a releer quinientas mil veces lo que escribiste”, Estudiante 2 o bien “me imagino en la guerra y me pongo en situación (risas), y miro los problemas de la sociedad y establezco relaciones”, Estudiante 1 haciendo alusión a la implicación contextual de los contenidos en estudio.

También en la interacción con otros tienen lugar procesos como los que describe la estudiante 2, “para mí, la mejor forma de aprendizajes es el redescubrimiento (...) a través del debate, del redescubrimiento, de leer un autor y al toque ver que piensa otro opositor”.

Aparece luego de forma recurrente una idea sobre tipos de aprendizaje que los estudiantes llevan adelante. Emergen dos categorías aprender de memoria o de verdad asociadas no solo a procesos de aprendizaje diferenciados sino con implicancias éticas diferentes; “aprender de memoria es aprender una frase de palabras clave creo que un profesional no puede aprender cosas que después no puede llevar a la vida diaria”, Estudiante 5; “no

sirve estudiar de memoria, es como que estas acordándote que palabra va después de esta, y ¿si te olvidas una palabra que haces?”, Estudiante 1. Por otro lado, sostienen la relevancia de aprender de verdad, no sólo asociando la idea de aprendizaje a la duración del saber sino también en relación a un modo de hacer para que aquello suceda; “creo que la única forma de aprenderlo, para que te quede de por vida el conocimiento, es aprenderlo desde la cotidianeidad”, Estudiante 5.

¿Que implica aprender? Aparecen dos aspectos que tensionan el aprendizaje, por un lado, la idea de que el aprendizaje es subjetivo en tanto cada sujeto desarrolla su propia estrategia de acuerdo a sus tiempos y capacidades; “todos pueden hacer el recorrido, algunos pueden demorar más tiempo otros menos, pero lo importantes es llegar”, Estudiante 4. Por otro lado, pareciera que no es posible aprender si no existe interés o deseo de hacerlo; “pasa por lo que uno quiere aprender”, Estudiante 2.

Reconocer estas dos caras, significa que los jóvenes dimensionan al aprendizaje como un proceso voluntario que requiere de un sujeto y que se realiza en tiempos individualizables. Si bien parecen cuestiones obvias, dado el recorrido de estos jóvenes en la vida universitaria es interesante destacar este paso en la construcción de subjetividades propias de este ámbito.

Finalmente **¿Qué vínculos establecen entre el aprendizaje y la evaluación?** Los jóvenes proponen relaciones en diferentes momentos: el primero de ellos, en relación a los aprendizajes que suceden durante la evaluación “como desarrollar preguntas y escribir (...) porque vos podés imaginar una cosa y después nada que ver”, estudiante 4. En relación al cómo afecta el clima durante la evaluación a la producción de conocimiento, “Fui con buena predisposición, pero el ambiente me afectó de tal manera que si no me ponía esa barrera (...) iba a terminar llorando y no quería demostrar eso” estudiante 2. En relación a que representaciones generan los resultados entre pares, “creo que, que una persona desapruebe o no, no condiciona que sepa o no”, estudiante 5. En relación a la validación del método de estudio en función de los resultados, aunque contrario al aprendizaje; “si estudias de memoria, aprueban y después no terminan sabiendo.” estudiante 2.

“No tiene nada que ver la nota con lo que hayas aprendido. Aprendiste en el examen para un cuatro, pero en realidad sabes mucho más que un cuatro” Estudiante 5

Los estudiantes tienen la sensación de que la evaluación, es un paso necesario para sacar la materia. Por lo que más que un facilitador, es casi un obstáculo en el camino a graduarse. La evaluación no tiene, para ellos, un rasgo formativo asociado a la realización de aprendizajes. Por lo tanto, es posible reunir los requisitos mínimos de puntaje para **aprobar sin** que ello implique **aprender** los conocimientos o habilidades esperadas, sino solo resolver de forma acertada las consignas estratégicas. Así como también es posible, no alcanzar dichos requisitos, **desaprobar**, comprendiendo los contenidos, **sabiendo**. ¿Por qué es esto posible? De alguna manera, permiten interpretar que el sentido de la evaluación no está asociado a la realización de aprendizajes sino a la capacidad de dar respuesta a consignas puntuales, de resolver el instrumento evaluativo. Este ejercicio, se centra en adquirir la capacidad de responder lo pedido y por tanto de estudiar buscando dar respuesta a las consignas, más allá de aprender algo.

¿Qué representa la evaluación para los jóvenes que inician el ciclo superior universitario?

En el apartado anterior pudimos observar la escasa vinculación que establecen los estudiantes sobre la evaluación como un espacio de aprendizaje, sino más bien como un productor de resultados que desatan procesos de aprendizaje que se vinculan con la evaluación a nivel operativo. Nos preguntamos entonces, si la evaluación no permite aprendizajes, ¿Qué significa para estos estudiantes? Comenzamos preguntándonos,

¿cómo definen la evaluación?

Al respecto comentaban, “la evaluación es el trascurso donde vos vas aprendiendo distintos conocimientos” Estudiante 5 en relación a un proceso que dura un determinado tiempo y permite distinguir la realización de aprendizajes. “Es una instancia donde uno puede ver si eso que aprendió, de verdad lo adquirió y lo absorbió, porque muchas veces uno aprende algo y al toque se te fue (...) donde vos podes ver (...) si lo podes aplicar el día de mañana” comenta la estudiante 4 quien asimila el aprender con el absorber y aplicar.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no lo propone en este sentido, sino que lo vinculan a eventos puntuales, “me suena a los parciales, pruebas” (estudiante 3) o bien, “hoy me hace acordar a parcial, porque haber rendido hoy” (estudiante 4). Curiosamente,

estas dos estudiantes también reflexionan sobre procesos personales que reconocen de autoevaluación donde comparan aquello que planifican que les suceda con la realidad, “Yo soy muy de evaluarme. Soy de plantearme muchos objetivos, a corte, mediano y largo plazo, y de alguna manera veo si los cumplí, si llegue, sino en que equivoque” estudiante 4 o “una autoevaluación mía, puede ser, depende de cómo se fue pasando el año”, estudiante 3. De forma intuitiva estas estudiantes están un paso adelante en la construcción de su subjetividad como estudiantes universitarios. Camilloni (2006)¹²⁹ reafirma que la autoevaluación “se ha reafirmado como un recurso fundamental para mejorar el aprendizaje” (pág. 6) al destacar que este proceso le permite al estudiante regular su propio proceso de aprendizaje.

Como puede observarse, no hay presencia de definiciones claras para el ámbito educativo, ni que se distancien de los instrumentos empleados para la evaluación. Profundizando en sus narraciones, emergieron algunas expresiones que responden la pregunta:

¿Cómo la describen? Un primer conjunto de estudiantes se deslinda de la propiedad comentando, “las evaluaciones de los profesores” para referirse a la evaluación educativa, y refuerza esta idea al destacar que otro docente comentó sobre ella (en su presencia) “tratámela bien que es una buena alumna- me estaba evaluando sin ver mi nota”, Estudiante 3. Desvincularse de la evaluación es una forma de reforzar la idea de que en ella no se producen aprendizajes, sino que se demuestra (a otros) lo que sé. Por su parte la estudiante 1, propone una suerte de instrucción sobre cómo responder ante la evaluación para describirla, “tenés que ser lo más específico posible y saber expresarte bien, que no te tenés que enroscar en algo que no es muy complicado”. Esta descripción también centra el objetivo de la evaluación fuera del estudiante, en el destinatario de la evaluación para quien es importante recibir el contenido detallado de forma clara. Sin embargo, la intención de la estudiante al momento de formalizar esta descripción es sugestiva en tanto pareciera estar hablándole a otro estudiante, dándole un consejo a partir de su propia experiencia. Finalmente, la estudiante 5 cuestiona los métodos evaluativos en función de si permiten o no integrar conocimientos dentro de la propia materia. Aun cuando se refiere al examen como sinónimo de evaluación, este cuestionamiento acerca

¹²⁹ Camilloni, A. (2006) *Autoevaluación*, Revista 12(ntes). Nro. 36

el aprendizaje al propósito de la evaluación se expresa al decir “los exámenes escritos no son muy precisos a la hora de evaluar (...) cuando te evalúan de forma oral, puede empezar a relacionar todos los temas”.

Pareciera circular en sus discursos, una suerte de ansiedad que atraviesa sus expresiones y reflexiones. Parecen asumir una postura superadora de la situación de examen en función de sus propias experiencias, pero en cuánto buscamos profundizar en sus sensaciones, re surge. **¿Qué sienten cuando están siendo evaluados?** De forma unánime sienten nerviosismo, algunos van más allá y lo describen como ansiedad, tensión y una fuerte carga de presión que se expresa en nudo en la panza e incomodidad: “te levantas y ya estas ansiosa” (estudiante 1), “me pongo muy nerviosa, entro en crisis una hora antes (...) empiezo a ponerme nerviosa” y remarca incluso que hay un momento en que es preciso abandonar los preparativos relacionados con el contenido (estudiar) ya que “es como qué en vez de recibir más información, se me va yendo la información y en ese momento, no toco más nada”. Sin embargo, esta sensación solo se encuentra presente en las instancias que arrojan una calificación, la estudiante 3 alude a cierto comportamiento de masa en el que se mimetizan los estudiantes, “la previa depende de si están todos nerviosos a tu alrededor y están todos temerosos, entonces como que decís... ¿Qué pasa?, están todos temerosos... ¿hay que temer o no?”. La estudiante 2 menciona que “le gusta sentarse adelante del todo (...) porque tengo más cerca al pizarrón y al profesor y me olvido que hay gente atrás (...) como no los veo no me pongo tan nerviosa”, la estudiante 5 aporta “la situación de examen es tan intensa”

¿Qué sucede en la situación de evaluación que provoca este comportamiento?,
¿Cuándo se sienten evaluados?

Como mencionábamos antes, existe una vinculación entre la evaluación y el nerviosismo o la ansiedad. Los estudiantes identificaron, de forma consonante con el resultado de la encuesta, que tanto las Actividades Pedagógicas Evaluables, como los exámenes (parciales, finales, habilitantes) representan instancias en las que se sienten evaluados, vinculando la evaluación a la presencia de calificación en la misma “adentro de la facultad sos un número, no es que los profesores que dicen hiciste esta actividad, llegaste temprano... eso no (...) son específicos, en las notas, en los parciales, en los finales”,

comenta la estudiante 1. “los nervios y eso son del parcial, en clase estoy más relajada” refuerza la estudiante 4.

Por otra parte, también algunos estudiantes manifestaron sentirse evaluados continuamente, durante las clases a partir de las consultas que realizan los profesores, la valoración de la asistencia y la puntualidad, aunque estos no concluyan en una calificación. “los profesores cuando te preguntan algo en clase y lo respondes”, (Estudiante 3); “a partir de levantar la mano y decir lo que pienso, en el aula porque es una forma de evaluar también” (Estudiante 5); “todos los días nos evalúan, en las clases están viendo que estás haciendo y que no, si agarras el celular, si prestas atención” (Estudiante 4).

Se puede inferir en sus discursos, la primacía de la idea de evaluación como aquella que provoca una calificación que se acerca a la acreditación de la materia, lejana de la idea del aprendizaje incluso en la situación de aprobación. Esta diferencia se sostiene incluso en la forma en que se sienten en las instancias en que son evaluados.

Si la práctica de evaluación se encuentra asociada con aquellas que permiten la acreditación, resulta interesante entonces indagar **¿Cómo definen examen?**

En este sentido, quienes proponen definiciones disociadas de la evaluación la incluyen dentro de ésta proponiendo cierta relación jerárquica: “es una forma de evaluación y es decisorio para poder aprobar o no la materia” (estudiante 3) o bien refuerzan su relación directa con la calificación, al proponer “El examen sí, es una hoja, un oral donde tenés que aprobar” estudiante 5.

¿Qué distinciones establecen los estudiantes entre evaluación y examen?

Como ya hemos podido observar en los apartados anteriores existe cierta sinonimia en el discurso de los estudiantes entre examen y evaluación. Algunos de los intentos de expresarlas como aspectos diferenciados proponen con dudas, que “El examen es la forma y la evaluación creo que se puede dar a lo largo de la cursada” (estudiante 5).

El hecho de que no se desprendan diferencias en el discurso sobre estos términos, sino que sean empleados como sinónimos propone un estado irreflexivo en los estudiantes sobre la práctica evaluativa y su relación con el aprendizaje.

¿Qué sentidos les otorgan los estudiantes a las prácticas evaluativas de las asignaturas comunes al primer año?

Una de las preocupaciones centrales de esta investigación se centra en conocer las representaciones jóvenes, estudiantes noveles universitarios en torno a la evaluación. En este particular, interesaba comprender las representaciones de los estudiantes que hayan cursado dos asignaturas comunes al primer año de las carreras de Ciencias Económicas.

Al indagar entre los entrevistados sobre sus experiencias y sobre las diferentes propuestas evaluativas, se hizo evidente la necesidad de esclarecer las estrategias habilitadas institucionalmente para la acreditación en la Ordenanza de Consejo Académico Nro. 1560/11 que aprueba el Régimen Académico.

En relación a las actividades pedagógicas evaluables, esto significa que normativamente se espera que estas instancias representen para los jóvenes momentos genuinamente vinculados al concepto de evaluación entendida como un proceso de aprendizaje. Sin embargo, al referirse a ellas en sus entrevistas, los estudiantes las relaciona con una estrategia que posibilita una mejor preparación para el momento de la evaluación parcial aun cuando reconocen que no les sirven particularmente o les representan un obstáculo para acreditar la materia mediante expresiones como, “está bueno, porque te ayudan a llevar la materia al día (pero) particularmente no, no me gusto”, “Considero que no hay relación entre los APE y los parciales, y que si apruebo los parciales es porque estudie entonces, es obvio que si llego a la nota... porque no promocionar”, Estudiante 1. “creo que esta bueno, pero no para determinar si uno termina promocionando o se va al habilitante por eso” Estudiante 2. En sus expresiones, más allá de las extraídas, proponen una suerte de tensión entre las actividades que proponen un seguimiento, una estrategia para llevar la materia al día y el momento supremo de la evaluación, el examen. Resulta interesante, además, que cuando fueron consultadas sus opiniones sobre evaluación en casi ningún caso identificaron experiencias relacionadas con exámenes parciales o finales, en tanto cuando fueron consultados por estas APE puntualizan en diferentes experiencias que les resultaron positivas para el aprendizaje o de su preferencia en relación a otras.

De alguna manera, esto representa una paradoja sobre la evaluación. En su discurso se observa estabilidad relativa (Buenfil Burgos, 1993)¹³⁰ en tanto mencionan de forma continua todos los entrevistados, el sentido real de que las actividades pedagógicas tienen para ellos, distante del sentido normativo antes mencionado. Estas estrategias ven distorsionadas sus finalidades en tanto son comprendidas por los estudiantes como un escollo a sortear para lograr acreditar la asignatura, de forma independiente de su contribución al proceso de aprendizaje y con una mecánica práctica similar a lo expresado en relación al examen. Cuando esto no sucede, relatan experiencias no relacionadas con las materias analizadas, sino asociadas a otras asignaturas del trayecto universitario o del ciclo secundario. Estas experiencias fueron destacadas por poseer una consigna que asigna un fuerte protagonismo a los estudiantes en su elaboración, ya que los implicó en procesos creativos y cuya duración permitió diferentes instancias de consulta y seguimiento con los docentes e intercambio entre pares.

¿Qué significa para los estudiantes, una “buena evaluación”?

En el apartado sobre Buena Evaluación proponíamos una definición en la que centramos la atención en la evaluación que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber. Este posicionamiento, por su parte asigna al estudiante un lugar de protagonismo y descentra al docente a quien se le asigna un lugar de facilitador. El vínculo docente-estudiante cobra un sentido más allá del contrato pedagógico, en tanto prioriza los recorridos por sobre los resultados. Al situar al estudiante en el centro de la escena evaluativa, supongo un estudiante reflexivo dispuesto a ponerse en juego. No obstante, los jóvenes fueron elusivos al definir la evaluación y diferenciarla del examen, y aun cuando fueron consultados sobre experiencias particulares destacadas sus relatos no permitieron conocer cómo definen buena evaluación. Esto ha convertido nuestra principal preocupación en terreno de nuevas preguntas que de alguna forma refuerzan lo propuesto sobre las representaciones sobre el

¹³⁰ Buenfil Burgos, R. 1993. “Análisis del Discurso y Educación”, México, Die, pág. 8 Sintetiza sobre esta idea “*hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados*”, haciendo clara relación a las características relacionales y diferenciales del discurso.

aprendizaje. En tanto los estudiantes no sostengan prácticas reflexivas sobre la evaluación (más allá de los juicios de valor sobre la justicia de los resultados o el nivel de dificultad de los instrumentos empleados para los exámenes entendidos por ellos como sinónimo de evaluación), no se sitúan como Sujetos en la evaluación, sino que la transforman en una práctica extrañada y ajena a la que se someten a efectos de resolver lo requerido por otro, que en este caso es el docente. La ausencia de estas reflexiones, refuerza la carga instrumentalista que recae sobre la evaluación y la abismal distancia entre ésta y el aprendizaje.

Tensiones emergentes

Durante mi recorrido por el análisis de las narrativas de los estudiantes, se hicieron presente algunas tensiones que fueron delimitando las ideas de los estudiantes y condicionando sus expresiones en relación a la evaluación. Estos aspectos, que no fueron considerados en la propuesta de conversación ni, a priori, formaban parte de mi imaginario como investigadora, emergieron en sus discursos y despertaron nuevas inquietudes sobre la evaluación.

Los vínculos, como condicionantes del Oficio de Estudiante

La primera de las cuestiones que apareció con una fuerte participación en sus narrativas, situaba tanto al docente como a sus pares estudiantes en un lugar protagónico en relación a su propia identidad como universitarios.

Los estudiantes hablaron sobre sus docentes, sobre cómo los ven en el aula, cómo se relacionan con ellos como estudiantes, sobre qué esperan de ellos en relación al aprendizaje. No solo en relación a la evaluación sino también vinculado a la vocación docente y tipo de relación pedagógica que construyen con sus estudiantes.

¿Cómo caracterizan al docente en relación a la evaluación?, Los estudiantes hablan sobre sus docentes para describirlos. En sus descripciones no solo comparten reflexiones sobre cómo los ven sino también sobre cómo impactan en ellos. Sin embargo, la vinculación con la evaluación es siempre por fuerza de interpretación del oyente. Discurren sus comentarios en torno a quienes les dejan huellas positivas, negativas, etc. Por ejemplo, la estudiante 2 comenta “me impacta mucho en el aprendizaje, ver a una persona apasionada” para destacar una actitud personal del docente comprometido con lo que se enseña. En sentido contrario, también distribuye las responsabilidades sobre el aprendizaje cuando propone respecto de desaprobación “tampoco es la decepción de uno solo, del alumno solo”. Exigen en sus expresiones un docente que se implique en la enseñanza “sentarme con un profesor y ponerme a debatir y que te analice en base a eso y no tanto en que sea un número, unas palabras”. Detrás de sus palabras un conjunto de significaciones que aluden a sentirse sujetos que aprenden a partir del intercambio con

docentes dispuestos a entenderlos como tales. En estos lugares es donde entra la evaluación a tensionar los roles estereotipados de docente y estudiante.

Por otro lado, una fuerte legitimación a la autoridad docente que se desprende de lo comentado por la estudiante 3 durante toda la entrevista. Deposita en el docente acciones que esperan como retribución, comprensión y reconocimiento al momento de evaluarla. Deposita, la esperanza de la redención (y aprobación) y confía en su juicio y consejo. Lucha en clase por ganarse la estima del docente, por establecer un vínculo que la vuelva visible, que la identifique y que pueda a partir de reconocerla como estudiante valorar su esfuerzo y dedicación e ir encontrando vistos buenos sobre sus estrategias de estudio y avance sobre los contenidos. Sin embargo, realiza juicios no ingenuos sobre los docentes con quienes no puede cruzar esa barrera, responsabilizándolos de la falta de claridad y hasta desconocimiento de los contenidos, cuestionando su vocación como docentes desde un lugar de falaz comprensión “por ahí estas hace más de 20 o 25 años y no tenés ganas (...) deja a otros que tienen motivación” remata.

La estudiante 1 se expresa con enojo sobre sus docentes, desliza que ocultan los criterios más significativos sobre la corrección, sobre el contenido, sobre las consignas. Transfiere la culpa sobre los resultados al docente que no comprende la forma en que ella razona o se expresa. En su discurso se percibe ironía y entrelineas se entiende que la evaluación (como sinónimo de examen) es para decir lo que el docente quiere escuchar, responder a su capricho “está bien dicho, están bien las cosas... pero si no te gustan a vos...” expresa. Proponiendo un docente desinteresado por el aprendizaje del estudiante, concentrado en dar cuenta de sus acciones para enseñar y mantener su lugar de poder mediante la autoridad formal que le permite juzgar los esfuerzos del estudiante. En relación a la situación de evaluación, algunas otras referencias negativas asociadas al gran desconcierto sobre lo que se encuentra siendo evaluado “siempre sentí que me preguntaban y... ¿Cuándo hablamos de esto? Y cuando era el parcial nada que ver”. O por su parte, la estudiante 2, encuentra determinante en su modo de responder y el esfuerzo a realizar, la actitud del docente en la situación de evaluación; “Un final oral. Fui, empecé a hablar y como que medio me sobraron, - no puede ser, vos habías elegido...- un montón de giladas, ¿viste? (...) no siquiera me miraban a los ojos, les

hablaba y no me miraban”, “cuando me empezaron a tratar así, empecé a responder vagamente, no me enroscaba en memorizar lo aprendido, no me esforcé”.

En algunos casos, los estudiantes se situaron en lugares comprensivos de la complejidad institucional en la que desarrolla su tarea el docente, qué como ellos, es una persona y por lo tanto no es justo incluirlos en una caracterización generalizada. Sin embargo, aun en esta postura existe un nivel de cuestionamiento a algunas prácticas docentes que proponen estrategias o exigen dar cuenta de contenidos más que de aprendizajes “me ha pasado que los mismos profesores me digan que te tenés que aprender de memoria algo...” explica la estudiante 5.

Estos jóvenes esperan del docente una función orientadora del aprendizaje y no solo de enseñanza de los contenidos que venga acompañada de una actitud que resalte principalmente el rasgo humano del docente. El juego de expectativas que propone Litwin (2008)¹³¹ nos permite comprender que los estudiantes no solo desean consumir saberes del docente, sino que es un molde de su oficio de estudiante. Con sus prácticas cotidianas, los formamos en un modo de ser, saber y conocer en la universidad que no resulta eventual, sino que se acumula con el tiempo moldeando la identidad del estudiante en el sentido de las hegemonías.

Por otro lado, los entrevistados se mostraron movilizados **¿Cómo me veo en el espejo de mis resultados? ¿Cómo me ven los demás?** Emergió un juego asociado a rituales preparativos para rendir, la creación de expectativas y su enfrentamiento con los resultados.

Entendiendo que:

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Al reconocer nuestras historias personales, seguramente recordamos el impacto de alguna buena o mala evaluación que nos marcó en el despertar de la vocación, en el reconocimiento de la importancia de alguna propuesta, en la autoestima, en alguna decisión importante de la vida. Esas marcas

¹³¹ “Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que le profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos”. (Litwin, 2008, pág. 175)

indelebles nos remiten a las consecuencias de evaluar. Y así como entendemos que es riesgoso contemplar una sola dimensión de análisis porque supone evaluar los aprendizajes desde una sola dimensión (...) paradójicamente tendremos que reconocer que una sola dimensión – la moral – puede llegar a expresar todos los riesgos de la tarea de evaluar. (Litwin, 2008, pág. 167)¹³²

Recuperando lo propuesto por Goodson (2001)¹³³, respecto del papel de las experiencias vividas en la configuración de las propias prácticas y perspectivas, se les propuso que comenten una evaluación que los haya marcado.

Los estudiantes refirieron de forma mayoritaria a experiencias que resultaron frustrantes. Aunque en dos casos, hubo referencias positivas asociadas por un lado a un resultado positivo (aprobar) y por otro a una experiencia de integración de contenidos con fuerte impacto persona.

“¡Al fin aprobé un parcial de administración! El hecho de decir -bueno, acá está la diferencia con el cuatrimestre pasado que te entregaba la hoja en blanco, no porque quiera sino porque no sabía que escribirte”

Estudiante 1

“en el secundario, un proyecto que hice formando una organización. Fueron pequeños proyectos chiquititos que desembocaron en uno grande, me definió la carrera tanto como que me gustara el último año” Estudiante

3.

O como es el caso de la Estudiante 5, quien producto de la tensión asociada a ser evaluada vio perjudicada su salud: “tercer grado de la primaria, estaba muy muy nerviosa por una prueba de matemática. Me puse tan nerviosa que desarrollé una alergia nerviosa, y me broté toda, fue terrible”

El resto de las expresiones evidenciaron gran impacto en la pérdida de motivación y se encontraban casi todas relacionadas con una situación de examen en la que no alcanzaron la aprobación:

¹³² Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹³³ Goodson, F. - Sikes, P. (2001), *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.

“un final de contabilidad, fui con buena predisposición, pero el ambiente me afectó de tal manera, que creo que, si no me ponía esa barrera, iba a terminar llorando también y no quería demostrar eso” Estudiante 2

“en el último tiempo me marco bastante desaprobado, porque en el colegio no desaprobaba y acá de repente desaprobé tres de cuatro, fue como... -me interno a estudiar”, Estudiante 4

No alcanzar la aprobación, abre un abanico de sensaciones que permiten caracterizar la dimensión moral de la evaluación a partir de qué sienten frente a desaprobado:

“decepción”, Estudiante 2

*“desaprobado es frustración, enojo, ¡las horas que perdí!, no está bueno”
Estudiante 1*

*“El desaprobado es un karma, me hace muy mal. Me shockeó, fue fuerte”,
“uno dice -me fue re bien- y de repente te encontraste con un cuatro y decís
– pero me había ido re bien... no puede ser-. (...) como te tendés a
ilusionar” Estudiante 4.*

*“desaprobado es un momento muy triste.”, “Depende de cómo hayas
desaprobado, si uno estudia y desaprueba es bastante desalentador porque
quizá realmente sabías y no llegaste a...” Estudiante 5*

*“Desaprobado duele. No es lindo, la verdad. Es complicado, no es lindo”,
“saber que no pudiste, aunque te hayas esforzado no se pudo, desaprobado
intentándolo, esforzándote” Estudiante 3*

No es casual que todos los entrevistados generen reflexiones negativas sobre la sensación de desaprobado. Los estudiantes esperan resultados, imaginan escenarios, previo a rendir. Como un mantra que es entonado repetidas veces en busca de calma o elevación, los jóvenes emplean cábalas o llevan adelante acciones que se repiten una y otra vez ante la inminente escena de la evaluación. Litwin al respecto propuso,

La validez que otorgan los registros y la documentación de las respuestas de los estudiantes, en tanto nos queda el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en un

momento dado, ha promovido su utilización en el sistema educativo. Se añaden la mayoría de las veces una suerte de ritualidades que son la expresión de la seriedad de la práctica: no se pueden hacer preguntas durante el examen, no se puede consultar al docente, no se puede consultar el texto, hablar con los compañeros, detenerse a estudiar nuevamente o posponer la situación de examen. Además, todos los estudiantes, con independencia del ritmo habitual de resolución de temas y problemas que tengan, deben utilizar el mismo tiempo. Se suele sostener que estas disposiciones son el reaseguro de la validez del examen, en tanto todos los estudiantes cuentan con la misma regulación (Litwin, 2008 pág. 182-183)¹³⁴

La noción de justicia, se reafirma subjetiva en tanto cada estudiante reflexiona sobre la homogeneidad anónima con que son tratados en la situación de examen. Algunos reaccionan críticamente exigiendo ser reconocidos como sujetos en tanto otros, se someten al ritual de forma pasiva.

Al hacerlo, los jóvenes de forma unánime mencionaron que la situación era injusta. Aunque al definir la justicia, los argumentos fueron diversos. Un conjunto de ellos, propusieron que la consigna era injusta, al pedirles a todos los integrantes del grupo lo mismo ante la evidente diferencia entre ellos. Un segundo conjunto de reflexiones, destacó que la injusticia, en realidad, radica en conocer las diferentes capacidades y limitaciones del grupo y aun así proponer el mismo resultado esperado para ellos. Mientras algunos cuestionaron la situación de evaluación, otros cuestionaron los resultados esperados. La noción de justicia, eminentemente subjetiva, aparece en relación a los resultados en su discurso más allá de lo expuesto ante la imagen. Reconocen la injusticia cuando el resultado obtenido dista de lo esperado y no se ha contemplado la heterogeneidad tanto del estudiante como de sus posibles respuestas, y se espera una respuesta uniforme por parte del conjunto de estudiantes.

En definitiva, la condición de estudiante los sitúa en una acción de tiempo indeterminado, estudiar. Aprender a estudiar, es parte del camino de aprender a ser estudiante. En cada experiencia evaluativa que los jóvenes narraron con alegría o desazón, hay una huella que sin dudarlo impactó en su autoestima y su seguridad y en su convicción sobre el camino

¹³⁴LITWIN, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

elegido. “La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R de «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. Cuánto aprenda R del hecho de ser un estudiante es en gran medida una función de la manera en que «estudianta»” (Fenstermacher, 1989) ¹³⁵

La dimensión moral de la evaluación posiciona a los docentes en un rol de gran responsabilidad para proponer situaciones que dejen huellas positivas en los recorridos de los estudiantes y contribuyan al propio conocimiento al tiempo que alimenten la pasión por aprender.

[...] Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones. Y como cualquier otra situación en la que las personas se encuentran vinculadas, debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos solo pueden modificarse con el consenso de todos los sujetos involucrados” (Litwin, 2008 pág. 182-183) ¹³⁶

Evaluación, ¿y Aprendizaje?

Hay una “situación de aprendizaje” cuando nos apoyamos en una capacidad para permitir la adquisición de una competencia, o en una competencia para permitir la adquisición de una capacidad ¹³⁷. Podemos entonces llamar “estrategia” a la actividad originaria que despliega el sujeto para realizar esta adquisición. (Meirieu, 2002, pág., 147) ¹³⁸

Quiroga (1985) ¹³⁹, por su parte, describe los procesos de aprendizaje como un continuo de experiencias históricas y sociales que se organizan en una “matriz de encuentro con lo real” (pág., 34) en la que se producen dos tipos de aprendizajes; explícitos e implícitos. Cuando los entrevistados refieren a aprobar una evaluación sin aprender, refieren

¹³⁵ Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. El autor propone la existencia de dependencia ontológica entre enseñar y aprender, en tanto son acciones que se llevan delante de forma individual, aunque la enseñanza, como concepto carece de sentido en tanto no provoca o inicia procesos de aprendizaje. Es en este contexto que se describe el tipo de acciones que debe desarrollar quien enseña, para favorecer la constitución del *ser estudiante*.

¹³⁶ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹³⁷ El autor define competencias a aquellos saberes, conocimientos y representaciones; y por su parte define capacidades al saber hacer. Manifiesta que ambas no pueden darse por separado.

¹³⁸ Meirieu, PH. (2002) *Aprender sí, pero ¿Cómo?* España, Ed. Octaedros.

¹³⁹ Quiroga, A. (1985) *Matrices de Aprendizaje, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Colección apuntes. Ed. Cinco.

justamente a los aprendizajes explícitos, aquellos asociados a un contenido o competencia. Pero omiten aquellos aprendizajes que suceden, aun sin proceso reflexivo, producto de interpretar la realidad. La huella que deja en el sujeto la experiencia en la que se intenta llevar adelante un aprendizaje explícito, es en sí misma fundante de otros aprendizajes. La dialéctica a la que hace mención Meirieu al proponer el continuo diálogo entre inducción y deducción es también muestra de la necesidad de proponer puentes dialógicos entre distintos tipos de aprendizajes o las operaciones mentales que las dan soporte. Los estudiantes no parecen producir reflexiones sobre los aprendizajes implícitos y por consiguiente aun parecieran estar desarrollando la capacidad metacognitiva de autoevaluarse.

En su discurso, evaluación y aprendizajes representan dos procesos separados y aislados entre sí, en lugar de interdependientes y conectados. Incluso en algunas de sus expresiones se permite leer entre líneas, ¿Es necesario el examen, como dispositivo pedagógico, para constatar la realización de aprendizajes? La estudiante 5 dice “(las evaluaciones) deberían enfocarse en lo que el alumno aprende, de ahí si aprueba o no aprueba.”.

Esta separación tensiona su proceso formativo como profesional y como ciudadanos, en tanto escinde en fragmentos, elementos que son mutuamente constitutivos tal como lo propone Quiroga. *Aprender a aprender es parte indisoluble de la constitución del sujeto de conocimiento.*

Los jóvenes reclaman protagonismo y al hacerlo nos permiten comprender cómo conocen, cómo aprenden, “cuando un sujeto reclama en el aprendizaje lugar para su palabra, su experiencia, su saber, está revelando un aspecto de su modelo interno, el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica” (Quiroga, 1985, pág. 36). La tensión se devela, y es el docente quien debe tomar el mayor provecho de ello proponiendo nuevas formas que permitan acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, ¿es posible en el marco institucional descripto¹⁴⁰ con anterioridad, proponer evaluaciones que trasciendan el mandato normativo? Pareciera que la práctica institucional de la evaluación no permite comprenderla como un proceso de aprendizaje.

Discursos Extrañados

Un último elemento se hace presente en sus expresiones, en su forma de responder las preguntas, en sus propias interpretaciones sobre la evaluación y sobre el aprendizaje. Dejan entrever que ambas, son eventos que suceden fuera de sí mismos, no se implican en el discurso sobre el aprendizaje, sobre el conocimiento.

Hablan en tercera persona, se desvinculan de las acciones que relatan. Pareciera que buscan objetivar sus expresiones, generalizándolas como una verdad que sucede en el mundo, no a ellos. Esta característica que los deja afuera de los procesos de aprendizaje, de enseñanza, que los sitúa frente a la evaluación y no en ella, pareciera referir a un proceso formativo enmarcado en la racionalidad técnica, positivista.

Schön (1992)¹⁴¹ propone pensar que la práctica profesional requiere de la reflexión sobre el saber en acción y no solo del saber hacer asociado a la racionalidad técnica. La racionalidad técnica no es suficiente para abordar la realidad, sino que la propia definición del problema real necesita de una actividad reflexiva que lo re defina.

En este sentido, los jóvenes parecen extranjeros en su propio discurso sobre la evaluación, el aprendizaje y sobre su formación como profesionales. No involucrarse representa situar al profesional como una herramienta para la resolución de problemas, portador de un saber técnico que puede ser evocado y aplicado a la realidad. Esta idea subyace en las expresiones de los estudiantes sobre la evaluación y se refuerza en la actitud de observadores sobre el aprendizaje y la tarea de aprender a aprender.

Los jóvenes parecieran ser consumidores de un proceso de enseñanza y de una concepción de la evaluación lejana de lo propuesto por Schön (1992). El prácticum reflexivo se

¹⁴⁰ En relación al marco normativo el mismo se ha descripto en capítulos anteriores y en los anexos en cuanto a su rol prescriptivo de los mecanismos de evaluación *legalmente establecidos* para las cátedras de la facultad.

¹⁴¹ Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós.

propone como un elemento de singular importancia en la preparación de profesionales: se refiere a prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. En dicho ejercicio¹⁴², el diálogo entre estudiante y tutor constituirá un *prácticum* que será reflexivo en tanto que pretenda ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción.

Si bien estos estudiantes corresponden al primer año del ciclo superior, es interesante pensar de qué forma se enseña la práctica reflexiva en los diferentes niveles. Así cómo, de qué modo se producen procesos virtuosos en relación a la evaluación a partir de la propia reflexión, tanto en la búsqueda del aprendizaje significativo como en el desarrollo del oficio de estudiante reflexivo.

¹⁴² El *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Hay *zonas indeterminadas de la práctica*, como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que escapan a los cánones de la racionalidad técnica que manda a hacer de acuerdo las reglas técnicas aprendidas separadas del contexto social donde se producen. El concepto instalado por el autor, propone desarrollar prácticas reflexivas para el aprendizaje de hacer en acción que permitan que los jóvenes desarrollen la capacidad reflexiva. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en la práctica profesional.

El recorrido realizado

Este trabajo se ha propuesto interpretar en el discurso de los estudiantes de Introducción a la economía y Principios de Administración, materias comunes a todas las carreras del primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sus representaciones sobre la evaluación.

Los objetivos propuestos

1. Iniciamos proponiendo **Indagar las representaciones de los estudiantes sobre la buena evaluación** entendida como aquella que se encuentra entretejida en el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite que los aprendizajes circulen en diálogo entre el estudiante y el saber. (Litwin, 2008)¹⁴³

Partimos de preguntarnos **¿Qué significa para los estudiantes, una “buena evaluación”?**

Identificar las representaciones de los estudiantes implica reconocer las dos facetas que se implican en cualquier representación: la icónica y la simbólica (Moscovici, 1961)¹⁴⁴ que permiten convertir la imagen en palabra y viceversa, posibilitando que aquello que parece del sentido común adquiera un mundo de significados sobre ese mundo representado. (Moñivas, 1994)¹⁴⁵

A partir del análisis de las mismas, se intentó establecer “[...] qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace y cómo se actúa (actitud).” (Arlas - Holguin y Moya - Espinosa, 2015, pág. 65)¹⁴⁶.

Nuestro recorrido tuvo dos momentos: por un lado, lo relevado de forma anónima y des-implicada en las encuestas administradas a los estudiantes y por otro, el discurso implicado de las entrevistas.

¹⁴³ Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

¹⁴⁴ Moscovici S.- (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF . 1976 (2da edición revisada) (trad castellana de Huemuel, Buenos Aires, 1979)

¹⁴⁵ Moñivas, A. 1994. *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. Revista de Psicología General y Aplicada Año 4, Numero 47.

¹⁴⁶ Arlas – Holguin, M.L. Y Moya - Espinosa, P.I. 2015, *la relación entre las teorías de las representaciones sociales e importancia de su estudio en los docentes universitarios*. Rev. Investigación, desarrollo, innovación Año 1 N. 6.

En el primer momento, los jóvenes fueron consultados sobre si consideraban los exámenes rendidos como Buenas Evaluaciones. En este sentido, definí la *buena evaluación* como aquella que permite la realización de aprendizajes, en tanto posibilita diálogos entre el estudiante y el saber. El docente se posiciona como un enlace al diseñar estrategias favorecedoras del diálogo y provocadoras de aprendizajes. En el diálogo, el estudiante se involucra personalmente en sus reflexiones, se posiciona y asume un rol activo en un contexto de honestidad y confianza. Este vínculo entre el docente y el estudiante, resulta aún más interesante que el resultado en sí mismo. En sus comentarios, los estudiantes han caracterizado a las Evaluaciones como Buenas Evaluaciones estableciendo sinonimia entre evaluación y examen, relación con la que iniciáramos el apartado respectivo.

La asociación entre evaluación y examen, y su consecuente ampliación a la idea de Buena Evaluación es explicada por los jóvenes en base a dos categorías; la primera, como aquella que les permite sortear la acreditación de las diferentes materias y, por otro lado, por su relación con el aprendizaje. Respecto de la primera, la función acreditadora de la evaluación (Gimeno Sacristán, 1992)¹⁴⁷ permite comprender que los jóvenes definan una buena evaluación como aquella que les permiten cumplir el propósito que persiguen al rendir el examen; aprobar y por lo tanto acreditar la asignatura. En esta categoría es donde se encuentran mayor condensación de sus respuestas, y tal como se ha expuesto, en estrecho vínculo con un rol del estudiante pasivo. Como tal, es consumidor de la enseñanza en tanto asiste a las clases (y en función de ello también reclama su premio por medio de la coherencia) y no participa constructivamente de ella siendo funcional a un enfoque evaluativo concentrado en los elementos constitutivos de la evaluación que propone Camilloni (1996)¹⁴⁸. La centralidad que asume el examen en la representación que se forman los estudiantes sobre la Evaluación, se evidencia en las respuestas clasificadas en relación al contenido consultado, formulación de las consignas, duración y momento de las instancias, y las incluidas en la categoría “demostré conocimiento”. Este agrupamiento cuestiona las premisas de la noción misma, en tanto no centra su

¹⁴⁷ Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

¹⁴⁸ Camilloni, Alicia et. Al. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

definición en procesos virtuosos relacionados con la función pedagógica de la evaluación. Por otro lado, en lo vinculado con la posibilidad de aprender, el rasgo principal identificado gira entorno a la constitución de vínculos de honestidad en los pares pedagógicos relación docente-alumno; clase-evaluación. Mencionan la coherencia con lo que sucede en clase no solo desde las expectativas sobre el conocimiento evaluado, sino sobre el lenguaje, el modo de expresión de las consignas y el sentido humanizador de la evaluación en el rol docente. Aparece la necesidad de incluir entonces en el escenario de los enfoques evaluativos a la Evaluación significativa tal como la propone Anijovich (2010)¹⁴⁹ en relación al desarrollo de la autonomía del estudiante y el rol orientador del docente, tanto en el recorrido como en las devoluciones que surjan de las mismas.

Las tensiones que existen en las representaciones que configuran los estudiantes respecto de la noción de Buena Evaluación, pueden verse en dos sentidos. Aceptan, por un lado, el lugar de sabio del docente que se hace evidente en las evaluaciones experimentadas por los jóvenes, y por otro, al discutir esa misma definición reclamando un proceso pedagógico-didáctico que cuestiona el rol docente y su sentido de la Enseñanza, a priori lejano de la Buena Enseñanza.

En un segundo momento, observamos que los estudiantes no reflexionan sobre la buena evaluación. Incluso no definen la evaluación como diferenciada del examen. Recuperando la definición construida, en la que centramos la atención en aquellas propuestas evaluativas posibilitadoras de la reflexión, en tanto son provocadoras de vínculos dialógicos entre estudiante y el saber, cuando les consultamos sobre las experiencias evaluativas que ellos destacan, sus comentarios no nos permitieron conocer con claridad, cuál o cuáles son sus definiciones sobre evaluación. Los estudiantes parecen solo valorar la justicia de los instrumentos a partir de sus resultados o su nivel de dificultad. Refuerzan con sus expresiones la sinonimia entre evaluación y examen. ¿Es posible pensar la evaluación alejada de procesos reflexivos? Continúo creyendo que no. Sin embargo, en tanto los jóvenes no se asuman como sujetos en la relación pedagógica,

¹⁴⁹ Anijovich R. (COMP) (2010). *La evaluación significativa*. Ed. Paidós

la evaluación continuará siendo una práctica de y para los docentes, distanciada del aprendizaje.

2. Otro de los objetivos fue **Identificar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación y el aprendizaje** movilizadas a partir de preguntarme **¿Qué distinciones establecen los estudiantes entre evaluación y examen? y ¿Qué relación existe entre la práctica evaluativa y las representaciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje?**

Nuevamente es preciso diferenciar las reflexiones de los estudiantes de acuerdo al dispositivo empleado, aunque en este apartado en particular podemos encontrar algunos puntos de coincidencia en sus discursos.

En las encuestas, los estudiantes manifestaron que entienden a la evaluación como sinónimo de examen. En esa relación se encuentra implicada también la carga respecto del resultado obtenido en los exámenes como la instancia definitoria para la acreditación de una asignatura. Esta noción, asimismo, está imbricada en la concepción de evaluación sumativa, cuyo énfasis está puesto en medir al final de un período el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para diseñar ajustes (Camilloni, 2004)¹⁵⁰, en contraposición con lo propuesto por Celman (1998)¹⁵¹ en relación al propósito de la información que arroja la evaluación. Para la autora, es central que la práctica docente comprenda los procesos de aprendizajes que suceden en el aula. La acreditación por medio de la calificación se vuelve un elemento más del proceso evaluativo. Álvarez Méndez (2001)¹⁵² también propone romper la equivalencia de términos entre evaluar, medir, calificar y corregir, para asignarles el lugar instrumental que poseen y trasladar al centro de la escena evaluativa al estudiante, como sujeto activo. Litwin (1998)¹⁵³, avanzando en este camino, propone pensar la evaluación desde una perspectiva didáctica en la que se relacionan e implican el enseñar y aprender al atribuirles valor a las prácticas como actos. Retomando las expresiones de los jóvenes, aprender es entonces un resultado deseado que será, en la

¹⁵⁰ Camilloni, A. (2004). *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista quehacer educativo. N°6

¹⁵¹ Celman, S. (1998). *¿es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación?* Buenos Aires. Ed. Paidós

¹⁵² Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

¹⁵³ Litwin, E. (1998). *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

mejor de las veces, consecuencia de las estrategias desarrolladas para aprobar los exámenes. Si bien en esta ocasión no fueron consultados directamente sobre qué es aprender para ellos, si lo fueron respecto de si las evaluaciones vivenciadas les habían sido de utilidad para el aprendizaje. A partir de allí, se identificó en sus discursos que aprobar y aprender se entremezclan, incluso confundiendo entre sí (Celman, S. 1993)¹⁵⁴. Aprender implica un proceso de transformación de la persona, en tanto hay un cambio en las capacidades, habilidades, reflexiones, entre otras. El instrumento relevado no permitió dar cuenta de que entienden los estudiantes por estudiar, que acciones implican, que procesos cognitivos se desatan. No obstante, permite deducir que lo vinculan con un mecanismo extra áulico y previo al examen a partir del cual, provisoriamente, “aprenden” los conocimientos trabajados durante un curso.

En esta tensión, aparece también la asistencia a clase como parte importante del aprendizaje sobre el oficio de ser estudiante, en tanto se aprende en el aula sobre la socialización institucional a la vez que se pone en crisis la propia estrategia de aprendizaje. El diálogo entre pares, con la eventual asistencia docente, se convierte en un facilitador de procesos de meta cognición en tanto permite que sean los propios jóvenes los que transiten esta reflexión, con autonomía.

En las entrevistas, se le dedicó un gran esfuerzo a comprender sus ideas sobre el aprendizaje, cómo lo definen, caracterizan y operacionalizan.

El aprendizaje aparece anónimo, aunque provocado por acciones que realiza el propio sujeto, consciente o no. El resultado cuando es desafortunado, desata reflexiones en las que éste, se produce. Lo definen indirectamente, a través de las circunstancias cercanas al aprender o partir de actos implicados en dichos procesos y en relación con el conocimiento. Caracterizan dos tipos de aprendizaje que entienden realizan; aprender de memoria o de verdad, asociadas no solo a procesos de aprendizaje diferenciados sino con implicancias éticas diferentes. Sostienen la relevancia de aprender de verdad, no sólo asociando la idea de aprendizaje a la duración del saber sino también en relación a un

¹⁵⁴ “El aprendizaje, entendido como un proceso reflexivo, en el cual no solo se aprende un contenido sino maneras de aprender y pensar, mediante procesos interactivos individuales y grupales”. Celman, 1993. *“a tensión teoría-práctica en la educación superior”*

modo de hacer para que aquello suceda. Reconocen en el aprendizaje un proceso voluntario y subjetivo con algunos momentos de contacto con la evaluación; el primero de ellos, en relación a lo que se aprende durante la evaluación o bien en relación a los resultados de la misma en cuanto a validación del método de estudio y comparación entre pares.

Al momento de definir la evaluación, la definen en sintonía a lo concluido en las encuestas, como sinónimo del examen y en algunos casos en estrecha relación a procesos de autoevaluación. Camilloni (2006)¹⁵⁵ al respecto, afirma que la autoevaluación “se ha reafirmado como un recurso fundamental para mejorar el aprendizaje” (pág. 6) al destacar que este proceso le permite al estudiante regular su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación aparece ajena y como propiedad del docente, tanto sobre a la información vertida como la que se desprende de ella también. Sin embargo, no son ajenos a las sensaciones que se producen durante y después de una evaluación. Sienten nerviosismo, algunos van más allá y lo describen como ansiedad, tensión y una fuerte carga de presión que se expresa en nudo en la panza e incomodidad.

De sus discursos se desprende que la evaluación es productora de calificaciones y vehículo para la acreditación de las asignaturas. Al realizar dicha asociación, destacan a los exámenes como parte de la evaluación en tanto proceso, y como totalidad en tanto a instancia de evaluación. Por lo que más que un facilitador es casi un obstáculo en el camino a graduarse. La ausencia del rasgo formativo de la evaluación en sus representaciones, disocia aprobar de aprender tanto como la opuesta. Sin embargo, los estudiantes, como parte de su oficio, realizan aprendizajes explícitos, pero orientados a resolver las consultas de los docentes tensionando el sentido mismo de los exámenes como parte de la evaluación.

3. Finalmente se propuso **analizar en el discurso de los estudiantes, los vínculos establecidos entre aprendizaje y evaluación**. Iniciamos esta búsqueda preguntándonos **¿Qué sentidos les otorgan los estudiantes a las prácticas evaluativas de las asignaturas analizadas?**

¹⁵⁵ Camilloni, A. (2006) *Autoevaluación*, Revista 12(ntes). Nro. 36

Durante las entrevistas los jóvenes fueron consultados específicamente sobre las asignaturas comunes al primer año, en tanto en las entrevistas fue más general la consulta.

En los casos particulares, reconocen que las evaluaciones propuestas por las cátedras les resultaron de utilidad para aprender en un 90% de los casos. De igual modo, al valorar los dispositivos particulares de las dos asignaturas consultadas reafirmaron lo anterior.

Un elemento que se pone en juego es la representación que se forman respecto del binomio estudiar y aprender. De sus expresiones se entiende que le asignan una relación causa-efecto a partir de la cual es posible re-interpretar sus representaciones sobre Buena Evaluación, en particular las que hacen alusión a este proceso. Permite comprender el grado de aceptación de las propuestas evaluativas, en tanto los jóvenes han estudiado mucho para las asignaturas en cuestión aun cuando los resultados obtenidos no sean tan positivos.

En la representación que los jóvenes realizan sobre el vínculo entre la evaluación y el aprendizaje, también hay lugar para la honestidad (reclamada o alabada). Que la evaluación posibilite aprendizajes depende de que la misma no se constituya en una trampa, en la que el estudiante queda rehén de las relaciones asimétricas de poder existentes. El riesgo de caer en una trampa inhabilita la confianza necesaria para que los aprendizajes fluyan y destruye el vínculo docente-alumno.¹⁵⁶

Algunos estudiantes en sus expresiones indicaron, que, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones de las cátedras, validan o modifican sus técnicas de estudio.

En tanto los jóvenes reconozcan que, lo “importante” de lo que se pregunta en los exámenes es aquello “que se da en clase”, parecieran reafirmar que es en clase donde el docente enseña lo que hay que estudiar y el examen, donde se repite aquello que, por haber sido estudiado, se aprendió. En contraposición, estas afirmaciones también cuestionan la validez de las propuestas evaluativas que contradicen aquello que se propone en el aula por ser disruptivo del proceso de aprendizaje: “Muchas veces, en la

¹⁵⁶ “Es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etcétera, si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el periodo de enseñanza y aprendizaje” (Celman, 1993, p17) CELMAN, 1993. *“a tensión teoría-práctica en la educación superior”*

evaluación se les solicita a los alumnos que realicen un proceso de integración sin que este proceso se haya llevado a cabo con anterioridad, en el mismo proceso de enseñanza.” (Litwin, 2008, pág. 72)¹⁵⁷

Ante la consulta general, los jóvenes muestran adhesión y conocimiento de lo establecidos por las normas académicas, aunque no coinciden en los hechos con las practicas docentes, respecto de sus finalidades y resultados. Asimismo, no refirieron a ninguna experiencia de su primer año universitario para reflexionar sobre el sentido de las evaluaciones, sino que emplearon otras circunstancias. Evidencia esto, la falta de implicación en el proceso de evaluación y la existencia de propuestas que no les ofrecen oportunidades de aprendizajes implícitos.

4. Un apartado especial requiere las reflexiones que se hicieron presentes en el escenario de las representaciones sobre la evaluación. Emergieron cuestiones relacionadas con **el vínculo entre docentes y con estudiantes**, aspectos referidos a la **evaluación como posibilitadora de aprendizajes**, y finalmente sobre **cómo se posicionan en su discurso**.

La primera de las cuestiones que apareció tiene que ver con el tipo de relación que se establece entre pares y en particular, con los docentes quienes, representan una gran influencia para ellos.

Cómo son sus docentes, de qué forma los ven en su rol dentro del aula, qué tipo de vínculos pretenden establecer con ellos, de qué modo esperan aprender, son algunas de las cuestiones que comentaron en este sentido. Sus descripciones nos permiten aproximar las huellas que dejan en ellos, aunque, solo inferir su vinculación con la evaluación.

Las expresiones en relación a los docentes, permiten comprender la forma en que valoran al docente que se encuentra dispuesto a entenderlos y reconocerlos como sujetos, tensionando esto las anteriores asociaciones respecto del rol del estudiante y el docente en la evaluación. Les reconocen su autoridad, y esperan retribución, comprensión y reconocimiento al momento de evaluarlos. En sus discursos, por momentos, se percibe ironía y entrelineas se entiende que la evaluación (como sinónimo de examen) es para

¹⁵⁷ Anijovich R. (COMP) (2011). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

decir lo que el docente quiere escuchar. Describen a un docente desinteresado por el aprendizaje del estudiante, concentrado en dar cuenta de sus acciones para enseñar y mantener su lugar de poder. Sin embargo, el juego de expectativas que propone Litwin (2008)¹⁵⁸ nos permite comprender que los estudiantes no solo desean consumir saberes, sino que es un molde de su oficio de estudiante. Con sus prácticas cotidianas, los formamos en un modo de ser, saber y conocer en la universidad que no resulta eventual, sino que se acumula en el tiempo moldeando la identidad del estudiante, en el sentido de las hegemonías.

En relación a sus pares, se mostraron movilizados por la pregunta *¿Cómo me veo en el espejo de mis resultados? ¿Cómo me ven los demás?* Emergió un juego asociado a rituales preparativos para rendir, la creación de expectativas y su enfrentamiento con los resultados. La mayoría de las expresiones evidenciaron gran impacto en la pérdida de motivación y se encontraban casi todas relacionadas con una situación de examen en la que no alcanzaron la aprobación. En definitiva, aprender a estudiar, es parte del camino de aprender a ser estudiante. En cada experiencia evaluativa que los jóvenes narraron con alegría o desazón, hay una huella que sin dudarlo impactó en su autoestima y su seguridad y en su convicción sobre el camino elegido.

En su discurso, evaluación y aprendizaje representan dos procesos separados y aislados entre sí, en lugar de interdependientes y conectados. Los entrevistados hablan sobre aprobar una evaluación sin aprender, haciendo mención de aprendizajes explícitos, omitiendo aquellos que suceden aun sin proceso reflexivo consciente. Incluso en algunas de sus expresiones se permite leer entre líneas, *¿Es necesario el examen, como dispositivo pedagógico, para constatar la realización de aprendizajes?*

Sin embargo, ¿es posible en el marco institucional descripto proponer evaluaciones que trasciendan el mandato normativo? Pareciera que la práctica institucional de la evaluación no permite comprenderla como un proceso de aprendizaje al prescribir mediante una normativa interna el tiempo en que debe organizarse la evaluación, con prescindencia de

¹⁵⁸ “Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que le profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos”. (Litwin, 2008, pág. 175)

las particularidades de cada grupo de estudiantes, características del tema en estudio, entre otras.

Un último elemento se hace presente en sus expresiones, en su forma de responder las preguntas, en sus propias interpretaciones sobre la evaluación y sobre el aprendizaje: un discurso des-implicado sobre el aprendizaje y sobre el conocimiento.

Los estudiantes parecieran ajenos al rol protagónico en su formación como profesionales que superen la racionalidad técnica, lejano de lo propuesto por Schön (1992)¹⁵⁹. Diseñar estrategias que desaten la reflexión en los primeros años de la carrera universitaria no pareciera tarea sencilla, sin embargo, intentarlo puede promover procesos que no solo modifiquen la relación de los estudiantes con el saber y su vocación, sino su propia condición de ciudadanos universitarios como estudiantes reflexivos.

¹⁵⁹ Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós.

Nuevos interrogantes

Si en la evaluación se pone en juego tanto un juicio sobre el aprendizaje del estudiante, como la validez de la propuesta docente,

¿Es válido vincular la Evaluación con la conveniencia de un instrumento para aprender, aun cuando el instrumento sea tributario a una concepción distante de la primera?, o incluso ¿Es posible que un dispositivo promueve un oficio de estudiante pasivo sea posibilitador de aprendizajes? ¿Qué tipo de aprendizajes genera?

¿Un examen, siempre está lejos de la evaluación? Si un examen provoca procesos de integración, de jerarquización de temas en la etapa de estudio, de aplicabilidad de los conocimientos evaluados, ¿es legítimo cuestionar su validez para el aprendizaje por ser tributario de la acreditación?

¿En qué medida estos jóvenes perciben relaciones de confianza mutua en el vínculo con los docentes? ¿De qué forma se funda el vínculo entre docente y estudiante, para ser tributario de la buena evaluación? ¿Es posible, en este contexto, pensar en evaluaciones que les permitan a los jóvenes correr sus propios límites y los desafíe?

¿Es posible pensar estrategias de evaluación, en este marco institucional, que permitan otros reflejos? ¿Es posible desatar procesos reflexivos en la evaluación? ¿Cómo se aborda el error en una evaluación de estas características?

La coherencia entre lo que sucede en el aula de clases y lo que se propone como evaluación, ¿puede entenderse, entonces, como un atajo para aprobar en lugar de una afirmación sobre la buena enseñanza?

Si los estudiantes relacionan el aprendizaje profundo con el aprendizaje que sucede de verdad, ¿hay alguna evaluación que permita aprender de verdad? ¿Por qué, una propuesta evaluativa preferiría promover aprendizajes de memoria a aprendizajes de verdad? Si lo hicieran, ¿siempre es perjudicial para el practicum reflexivo, este tipo de selección?

Aún con estos interrogantes se puede afirmar que la noción de evaluación no es sólo un constructo teórico, sino que intuitivamente los estudiantes pueden identificar y distinguir a los docentes que la encuadran en la buena enseñanza; que los implican en su enseñanza y posibilitan aprendizajes duraderos, de quienes no.

Los estudiantes nóveles y jóvenes que se encuentran en su primer tránsito por una institución de educación superior, necesitan propuestas de evaluación que favorezcan el desarrollo de estrategias que les permitan aprender a aprender, que los sitúen como Sujetos que aprenden y que adicionalmente, deben adaptarse a una institución de educación superior con las particularidades de lo Universitario.

De igual modo, podemos destacar que esta investigación realiza aportes concretos sobre el estado de situación reflexiva de los estudiantes de nuestra casa de estudios, en torno al aprendizaje y la evaluación. La ausencia de reflexiones sobre cómo aprenden y sobre qué lugar tiene la evaluación en dicho proceso, debe constituirse en un llamado de atención hacia los docentes y nuestras propuestas didácticas para superar el status discursivo de la promoción de prácticas reflexivas y formular propuestas críticas.

Por otra parte, la noción de Buena Evaluación sobre la que se ha indagado en este trabajo requiere de un desarrollo teórico que profundice no solo en una dimensión epistemológica sino en su sentido práctico. Así como los estudiantes pueden intuitivamente distinguir un buen docente y vincularlo con la buena enseñanza ¿es posible realizar la misma inferencia sobre los docentes y la evaluación?

Este trabajo, ha pretendido ser un disparador para reflexionar sobre cómo afrontar las nuevas complejidades en torno a la evaluación educativa en el nivel superior universitario; tanto en el perfil de estudiantes ingresantes como en las aptitudes técnicas y humanas requeridas por la sociedad respecto de sus graduados.

Espero que algunas de las reflexiones de esta producción, permitan que, en la comunidad docente, podamos discutir críticamente sobre nuestro rol dentro y fuera del aula. Es de mi interés, que de dicha reflexión emanen propuestas que permitan re centrar al estudiante en la escena educativa y proponer un rol docente activo en la conformación de sujetos, con ciudadanías múltiples. Que la evaluación pueda convertirse en espacio de encuentro de trayectorias diversas, en los que el saber pueda actuar como enlace entre el docente y

el estudiante, y que la inquietud por saber desate pasiones que nos y los inviten a interrogar la realidad desde el conocimiento. Que el encuentro, posibilite el reconocimiento del otro como sujeto, donde sin desconocer los roles nos animemos a desatar vínculos nuevos y viejos; y a atar con más fuerza otros. En suma, que la evaluación se torne en un encuentro humano, honesto y de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Libros

- Alvarez Mendez, J. M. (2000). *Didáctica, Curriculum y Evaluación*. Madrid: Morata.
- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anderson, L. -B. (1985). *Procedimientos operativos para lograr el dominio en el aprendizaje*. Oxford: Enciclopedia Internacional de educación.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la Evaluación. En R. Anijovich, *La Evaluación Significativa* (págs. 129-150). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal universitaria.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza*. Una introducción a la didáctica”. Buenos Aires, Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Astolfi, J. (1999). *El error, como un medio para enseñar*. Madrid: Diada.
- Bloom, B. e. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Bloom, B. -H.-M. (1973). *Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno*. Centro de perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones pedagógicas.
- Blum-Kulka, S. (1997) Pragmática del discurso. En *El discurso como interacción Social*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Buenfil Burgos, R. (1993). *Análisis del Discurso y Educación*, México, Die
- Camilloni, A. et. Al. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿todo a todos? En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 23-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de Conocimiento? En *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 16-31). Buenos Aires: Paidós.
- Clandinin, D.J. Connelly, F.M. (1992), Narrative and Story in Practice and Research. En: Schön, D. (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers ‘College Press. (pp. 258-281).
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1995), *Teachers’ Professional Knowledge Landscapes*. Nueva York: Teachers’ College Press.
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1996), *Teachers’ Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools*. Educational Researcher, 25(3): 24-30.
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1994), Personal Experience Methods. En: Denzin, N. K., y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher, 19(5): 2-14.
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1994), The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En: Hollingsworth, S., y H. Sockett (eds.), *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago, Ill.: National Society for the Study of Education.
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (1995), Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Clandinin, D.J. - Connelly, F.M. (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and storyin qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1993). *El examen; textos para su historia y el debate*. México: Centro de estudios sobre la Universidad.
- Díaz, A. (1995). *Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigacion de la enseñanza II, Metodos de observacion* (págs. 203-247). Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investogación sobre enseñanza. En M. Wittrock, *La investigacion en la enseñanza I*.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar*. Siglo Veintinuo.
- Geertz, C. (1973) Thick description: towards an interpretative theory of culture. En *The interpretation of cultures* (págs. 3-30) Nueva york: Basic books [La Interpretación de las culturas, Buenos Aires, Gedisa]
- Gimeno Sacristan, J. (1992). La evaluacion en la enseñanza. En J. y. Gimeno Sacristan, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 334-397). Madrid: Morata.
- Goodson, F. - Walter, R. (1991), *Biography, Identity & Schooling*. Ed. Episodes in Educational Research. Londres, Nueva York: The Falmer Press.
- Goodson, F. - Hargreaves, A. (1996) *Teachers' Professional Lives*. Nueva York. Ed Falmer Press.
- Goodson, F. -S. (2001). Life history research in educational setting:learnign from lives. *Open University Press*.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, campo y reflexividad*. Colombia: Norma, p. 75. En KAP, M. 2014. *Conmovidos por las tecnologías*. Ed. Prometeo, Buenos Aires.
- Hardy, B. (1977) Narrative as a primary act of mind en M. Meek, A. Warlow y G Barton. *The cool web* (págs. 12-33) Londres Bodley Head

- Hargreaves, A. (1996B), *A vueltas con la voz*. Kikiriki. 42/43: 28-34.
- Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Jodelet, D. (1989). *Las representatios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kap, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías*. Ed. Prometeo, Buenos Aires.
- Katzkowics, R. (2010). Diversidad y Evaluación. En R. Anijovich, *La evaluacion Significativa* (págs. 103-128). Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. -T. (1988). *Como planificar la investigacion acción*. Laertes.
- Litwin, E. (1998). *La evaluacion, como campo de controversias y paradojas, o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mateo Andres, J. – Martínez Olmo, F.- (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Ed. Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, 3
- Mc Ewan, H.- Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001) *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender sí, pero ¿cómo?* 3era Ed. España. Ed. Octaedro.
- Morin, E. (2014). *Reinventar la Educación*. México, Ed. Multiversidad Mundo Real.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. (Huemul, Trad.) Paris: PUF.
- Moscovici, S. -F. (1988). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Packwood, D. A., - Sikes. P. (1996), *Adopting a Postmodern Approach to Research*. Qualitative Studies in Education, 9(3), 335-345.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de un narrador*. Ed. ÁGORA
- Rivas Flores, J.I.- Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación, la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona Ed. Octaedro.
- Sanjurjo, L. (s.f) La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje. En *Aprendizaje Significativo y evaluación en nivel medio y superior*. Rosario. Ed. Homosapiens.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Ed. Miño y Dávila
- Sikes, P.; Measor, L. Y Woods, P. (1985), *Teachers' Careers: Crisis and Continuities*. Londres: Falmer Press.
- Suárez, M. (2002), *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares*. Cultura de la escuela y educación deseada. Valladolid: Tirant lo Blanch.
- Tyler. (1949). *Principios básicos del currículo e instrucción*. Chicago: University Press.

Vigotsky, L. (1935-1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Otras Fuentes:

- Acosta Rodriguez, M. (2010) El practicum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda etapa, año 2010, vol. 20, nro. 36, Valencia, Julio – Diciembre.
- Arlas, H.-M.-E. (2015). La relacion entre las teorías de las representaciones sociales e importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Investigacion, Desarrollo e Innovacion*.
- Bain, K. (2012). ¿Que es la buena enseñanza? *Revista de Educacion de la UNMDP*.
- Barilaro, L. – Arraigada, M. – Seyler, E.- (2014). *Un análisis de la práctica docente en contexto*. Congreso ADENAG. Artículo inédito.
- Brown, P. Y Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. Antes publicado como "*Universals of language: politeness phenomena*", en E. Goody (comp.), *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluacion formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 8-10.
- Camilloni, A. (2006). Autoevaluación. *12(ntes), papel y tinta para el dia a dia en la escuela*.
- Calderón, I. - Garrido, G. (2002), Metodologías agresivas, alumnos violentos. Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Año 5 Nro.4.
- Casado, E. Y Martinez, C. (1998). La interacción pedagógica como objeto de representaciones sociales. *Boletín de Psicología*, Nro. 61.
- CELMAN, S., OLMEDO, V. (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación; una perspectiva educativa. *Revista de Educación de la UNMDP* Año 2, N°2.
- Celman, S., Olmedo, V. (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación; una perspectiva educativa. *Revista de Educación de la UNMDP* Año 2, N°2, 67-82
- Gamble, J. -H. (2008). Positioning the regulative. *The fifth Basil Bernstein Symposium*,. Cardif School of Social Sciences: Cardif School of Social Sciences.
- Goodson, F. - Hargreaves, A. (1996) *Teachers' Professional Lives*. Nueva York. Ed *Falmer Press*.
- Hammond, F.A. – Carroza, T. – Murillo, L. – Gonzalez Carella, M.I. (2013). Capital simbólico y acceso desigual a la educación superior: el caso de la facultad de Cs. Económicas y Sociales. Artículo inédito.
- Huber, J. – Caine, V. – Huber, M. – Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el Potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y re-vivir. Relatos de experiencias. *Revista de Educación de la UNMDP* Año 5, N°7, 33-74.

- Juarez, A.M. - Irasar, L.- Anchorea, S.O. (2008) Congreso Argentino de enseñanza en la Ingeniería. Artículo Inédito.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educar provocar el deseo de aprender en los alumnos. *Cuadernos de pedagogía*.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista Psicología General y Aplicada*, 409-419.
- Litwin, E Y Otras. (2003). Aprender de la Evaluación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. I N°1.
- Lopez, M. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educacion de la UNMDP*.
- Luccareli, E. (2014). Evaluacion y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad. *Avaliacao Campinas*, 439-452.
- Mantek, P. (2014). Otra evaluación es Posible. Congreso ADENAG. Artículo inédito.
- Patiño, M. (2007). *La evaluacion en la innovacion curricular: percepciones y prácticas de los docentes entorno a la evaluación*. Montevideo: ORT.
- Quiroga, A. (1985) Matrices de Aprendizaje, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. *Colección apuntes*. Ed. CINCO.
- Roca, D. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Cordoba.
- Santos Guerra, M. A. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Fundamentales Volumen N°5*
- Santos Guerra, M. A. (1999) Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, enero-abril.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. Indiana, *Social Science Education Consortium* Nro. 110
- Suárez, M. (2004), Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335: 429-443.
- Souto, M. (2010). Participación en el Panel 5. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 3. Numero 1e*.
- Voloshinov, V. (1926) El discurso en la vida y el discurso en la poesía.

Ordenanza del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, N° 1560/11

Sitios web:

Elgueta, V. (1998) *Sobre la representación de la transición o sobre la transición de la representación.* Ensayo. Obtenido de:

[Http://www.nalejandria.com.ar/00/colab/representacion.htm](http://www.nalejandria.com.ar/00/colab/representacion.htm)

Seminario Práctica Profesional Comunitaria. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. *Informes Finales.* Obtenido de eco.mdp.edu.ar/ppc/proyecto

Argentina, Ministerio de Educación (2010 b). *ENTRE NIVEL PRIMARIO Y NIVEL SECUNDARIO. Una propuesta de articulación.* Cuaderno para docentes. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, obtenido de:

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/Cuaderno-para-docentes-Articulaci%C3%B3n-entre-el-Nivel-Primario-y-el-Nivel-Secundario.pdf>

Souto, M. (2009). *eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar.* Obtenido de <http://eliseo-filosofiapractica.blogspot.com.ar/2009/05/la-clase-escolar.html>

Anexos

Anexo 1, Régimen Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Resumimos a continuación algunos de los temas más significativos al tema bajo análisis.

La normativa establece que las asignaturas se clasifican en tres grupos de acuerdo a su relación con la formación disciplinar; las asignaturas Grupo 1 correspondientes a las áreas centrales del conocimiento disciplinar de la unidad académica (Administración, Contabilidad, Economía Turismo y Matemática), las correspondientes al Grupo 2 (Cs. Sociales, Jurídicas) y finalmente las correspondientes al Grupo 3 vinculadas a requisitos académicos. Cada uno de los grupos tiene un marco regulatorio específico respecto de las características de organización de la cursada, siendo las del grupo 1 las de menor flexibilidad y las del grupo 3 las de mayor. Asimismo, la currícula se encuentra estructurada en tres ciclos; básico, profesional y de orientación. Estos ciclos reúnen a las asignaturas de acuerdo al grado de complejidad y especificidad en la formación, siendo el ciclo básico el inicial y el de orientación el que permite concluir con la carrera de grado. Las materias comunes a las carreras de grado en el primer año de las carreras corresponden a asignaturas grupo 1 del ciclo básico. Esto significa que el Régimen Académico establece para ellas algunas características vinculadas a la evaluación; “Dos evaluaciones parciales teóricas y dos parciales prácticos, o dos parciales teórico-prácticos, orales o escritos” y “Hasta cuatro actividades pedagógicas, evaluables a los efectos de la promoción, distintas de las evaluaciones parciales. De tratarse de una única actividad pedagógica, deberán contemplarse instancias de seguimiento para posibilitar que el alumno alcance los objetivos de dicha actividad, o una instancia recuperatoria”, “Una evaluación habilitante teórica y una práctica, o una teórico-práctica, de acuerdo a lo establecido en el artículo 12.” y “El examen final de cursado establecido en el artículo 13.” Como puede observarse para la perspectiva institucional, las nociones de evaluación y examen pueden entenderse como sinónimas respecto de acreditar los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas. En particular lo referido al punto

“c” de las actividades pedagógicas de forma precedente en el Artículo 3, la norma las define como:

“El proceso de enseñanza- aprendizaje se estructura teniendo en cuenta diversas actividades pedagógicas que se desarrollarán durante el ciclo académico. En un sistema presencial se considera que las clases, sean teóricas o prácticas, constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente. Sobre estas bases, y de acuerdo a la consecución de diferentes objetivos en consonancia con los fundamentos del presente Régimen, las actividades pedagógicas que acompañan el proceso de enseñanza se utilizarán en forma diferenciada entre los distintos ciclos del Plan de Estudio.

3.1) DEL CICLO BÁSICO: Estas actividades tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo. OCA 1560/11

Establece, además, que todas las materias son Promocionales. Para alcanzar la misma, se debe aprobar las instancias parciales o recuperatorios con promedio total de seis puntos sin redondeo y haber acreditado el cumplimiento del 50% de las Actividades Pedagógicas evaluables propuestas por la cátedra que no podrán superar cuatro instancias por cuatrimestre. Quienes no alcanzarán la promoción por no obtener el promedio indicado, podrán acceder a la instancia de Examen Final. Y aquellos que no hubieran aprobado una instancia parcial (sea teórico-práctica o de evaluaciones separadas) podrán acceder al examen Habilitante cuya aprobación permite rendir la instancia Final para acreditar la materia.

Anexo 2: Modelo de Encuesta

Estimadxs, la siguiente encuesta se encuentra enmarcada en un proyecto de investigación desarrollado para la Especialización en Docencia Universitaria. La misma permitirá revisar y reformular las prácticas de evaluación vigentes en las materias de primer año de nuestra facultad.

Con el fin de reconocer distintas perspectivas y experiencias, hemos diseñado esta encuesta que permitirá distinguir aspectos relevantes de las actuales prácticas evaluativas a partir de sus ideas sobre la evaluación.

*Esta es una encuesta **anónima** y **voluntaria**. Todos los datos que vuelques serán considerados ciertos, asique te pedimos que contestes con mucha sinceridad y franqueza.*

Datos Demográficos

1) Redondea la opción correcta y completa los cuadros en blanco

Año de Ingreso:		Edad:		Sexo:	F	M
Carrera que estudias:	Lic. Economía	Prof. En Economía	Contador Publico	Lic. Administración	Lic. Turismo	

2) Tu escuela secundaria era: _____ Pública _____ Privada

3) La orientación de tu secundario fue:

Arte, Comunicación y Diseño	Economía y Gestión de las Organizaciones	Técnica	Humanidades y Ciencias Sociales	Naturales y Ciencias Exactas
-----------------------------	--	---------	---------------------------------	------------------------------

4) Marca con una X las/las materias que cursaste este cuatrimestre:

Introducción a la Economía	Principios de la Administración	Matemática 1	Introducción al Turismo
----------------------------	---------------------------------	--------------	-------------------------

5) Si lo deseas, puedes agregar tu MAIL para que podamos invitarte a una entrevista en profundidad:

	@	
--	---	--

De tu experiencia con la Evaluación:

6) ¿Cuáles de las siguientes prácticas consideras que son Evaluaciones? (Marca con una X, la/las alternativas elegidas)

<input type="checkbox"/>	Actividades Pedagógicas Evaluables (APE)	<input type="checkbox"/>	Participación en el campus virtual	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Participación en clases de Repaso o Consulta	<input type="checkbox"/>	Exámenes Parciales	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Exámenes Recuperatorios	<input type="checkbox"/>	Asistencia a Clase	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Participación en clase	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

7) ¿Cómo describirías una BUENA EVALUACION?

--

8)	¿Consideras los exámenes que rendiste, como BUENAS EVALUACIONES?	SI		NO	
9)	¿Te evaluaron de alguna otra manera?	SI		NO	

10) ¿Cuál?

--

11)	¿Consideras que los exámenes parciales te ayudaron a aprender en Ppios de la Adm.?	SI		NO	
12)	¿Consideras que las APE te ayudaron a aprender en Ppios de la Adm.?	SI		NO	
13)	¿Consideras que los exámenes parciales te ayudaron a aprender en Introducción a la economía?	SI		NO	
14)	¿Consideras que las APE te ayudaron a aprender en Introducción a la economía?	SI		NO	

Finalmente,

15)	¿Consideras que las evaluaciones propuestas por la cátedra te sirvieron para aprender sus contenidos?	SI		NO	
-----	---	----	--	----	--

16) ¿Porqué?

--

¡Muchas Gracias por tu participación!

Anexo 3: Guion orientador de la entrevista

Objetivo: contribuir a responder ¿Qué sentidos le otorgan los estudiantes a las prácticas evaluativas de las asignaturas analizadas?

Decime las ideas que se te ocurre si te digo:

- Actividades Pedagógicas
- Evaluación
- Calificación
- Aprobar
- Examen
- Desaprobar
- Aprender
- Conocimiento
- Resultado

Si tuvieras que explicarle a alguien que no sabe,

¿Cómo describirías una evaluación?, ¿Y un examen?

Contáme de una evaluación que te haya marcado

Desde tu experiencia personal,

¿Cuándo te evaluaron? ¿Qué sentís cuando eso pasa?

¿Cómo crees que aprendes? (Celman)

¿Sentís que las consignas que te propusieron en las materias te ayudaron a aprender?

¿Qué cosas aprendes en un examen?

¿Qué significa para vos la calificación que recibís en un examen?

¿Qué pensás sobre las notas que sacaste en los exámenes? ¿Las consideras justas?

¿Qué pasa con lo que sabés cuando aprobás un examen? ¿Y cuando desaprobás?

Las evaluaciones, ¿Te sirvieron para integrar conocimiento?



Llevar impresa alguna imagen para cerrar.
M sugiere maestro mono elefante.
Preguntarle, ideas que vienen a la cabeza.

Anexo 4: Ilustraciones

Ilustración 1 Dispositivos Pedagógicos relacionados con Evaluación, por frecuencia absoluta de aparición

