

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, UN DESAFÍO CONSTANTE

María de Belén PULVIRENTI
Profesora Adjunta –Coordinadora SAPOE

Equipo de investigación
Ramiro NOUSSAN LETTRY
Secretario Académico
Prof. Titular Administración II
Romina GALLARDO
Coordinadora Secretaría Académica
Prof. JTP Administración II
Analía VILLEGAS
Prof. Titular Introducción a la Comercialización

Introducción

Plantear el estudio de la evaluación es pararse en un camino incierto ya que es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. “El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica” Litwin (1998).

La evaluación desde siempre ha formado parte de la práctica docente; sin embargo sigue siendo el componente más ríspido para profesores y estudiantes. Tal vez esto se debe a que ha funcionado, en muchos casos, como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar, y ha estado enmarcada dentro de la perspectiva tradicional de la enseñanza, en la que evaluar se reduce a verificar y cuantificar el logro en el cumplimiento de los objetivos. La evaluación ha sido un mecanismo útil para medir conocimiento y rendimiento, como lo revela la historia de la educación, y se observa que debido a su complejidad y a la escasa formación de los docentes en este campo, ha sido mal comprendida y mal aplicada.

Quizás una de las razones que dieron origen a esta situación estuvo vinculada al lugar que ocupó la evaluación de los aprendizajes en la Didáctica. Numerosos autores consideran a la evaluación de los aprendizajes una categoría clave de dicha disciplina, aunque asumen que ésta no ha tenido un espacio central y fue recién en la década de los 90 cuando se comenzó a vislumbrar la necesidad de un cambio profundo, buscando superar la “patología” de entender a la evaluación como el mayor estímulo para aprender. Esto implica un cambio en los posicionamientos de los docentes sobre la misma.

El conocimiento pedagógico de los docentes está constituido por varios elementos, entre los que se destacan los saberes institucionales, culturales, disciplinares, didácticos y aquellos que emergen de sus trayectorias educativas, y que se ponen en juego en la prácticas áulicas. “Cuando se trata en la formación de profesores, es importante considerar la fuerza de las ideas que sustentan sus acciones y el contexto donde se da su práctica, pues las creencias consolidadas y el entorno profesional se constituirán en punto de partida para el nuevo aprendizaje, así como también en obstáculos para este” Litwin (1998). Conocer las concepciones de los docentes y

estudiantes en torno a la evaluación de los aprendizajes permitirá introducir cambios en las prácticas de evaluación. Transformar esta cultura implica modificar no solo los métodos e instrumentos sino las ideas que sobre esta tienen los profesores y estudiantes universitarios. En este marco el equipo de investigación se plantea como interrogante: *¿Existen diferencias entre las matrices de aprendizajes referidas a la evaluación formativa, que poseen los docentes y estudiantes de FCE?*

A modo de síntesis, entre los principales resultados se espera obtener, a partir del análisis de las opiniones de docentes y estudiantes, será la de promover innovaciones en los procesos de evaluación y generar posicionamientos teóricos sobre las mismas.

En un plano teórico se ingresa al tema desde un análisis general; sin embargo se advierte que se realiza un recorte que evidencia el posicionamiento teórico del equipo de investigación, con lo cual no se pretende agotar el tema, sino que simplemente se trata de especificar el encuadre conceptual desde el que se realizará luego la interpretación de los resultados.

En el plano fáctico, se trabaja con un diseño no experimental-descriptivo- seccional; se busca observar y describir las variables en estudio como se presentan en la realidad, a través de una matriz de anclaje conformada por distintos grupos poblacionales: docentes y estudiantes de las distintas carreras.

En relación con los docentes, se intentó trabajar con todos los profesores de la casa de estudio por medio de una encuesta on line; sin embargo por ser la “evaluación de los aprendizajes” un tema controversial para la comunidad académica, se consideró pertinente trabajar sólo con aquellos catedráticos que quisieran participar del estudio.

El análisis de datos utilizado corresponde al diseño descriptivo. Se trata de una aproximación descriptiva con la que se espera obtener información de los profesores sobre las siguientes categorías: finalidad y función de la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, instrumentos de evaluación, criterios de corrección y construcción de calificaciones. Por otra parte, esta visión se complementa con la mirada de los estudiantes porque estos últimos y sus profesores construyen la evaluación, en tanto acto educativo.

Por lo expuesto, se trabaja con un número de estudiantes de todas las carreras, sin que llegue a ser una muestra representativa que posibilite la realización de generalizaciones. Se advierte, entonces que estos resultados marcarán tendencias y servirán para complementar la perspectiva de los docentes.

Por otra parte, también se realizan entrevistas a docentes con el fin de recabar información por medio del diálogo personal con los mismos.

Las decisiones metodológicas explicadas en este apartado, posibilitaron trabajar la siguiente hipótesis.

1. Hipótesis de trabajo

Las concepciones y percepciones de los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, *en relación con la función de la evaluación formativa están ancladas en el enfoque racionalista del currículum.*

2. Justificación

El sistema universitario, en las últimas dos décadas, presenta cambios significativos, caracterizados por una clara ampliación, intensificación y diversificación de la oferta universitaria. Esto no se produce sólo por la presencia de nuevas instituciones, sino también por el aumento y variedad del mapa curricular de las titulaciones universitarias. El Profesor Fernández Lamarra destaca en el texto “Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina”, que entre los años 1987 y 2003 se crearon cantidad de universidades nacionales y privadas, institutos superiores no universitarios, sumando a esta situación el aumento de posgrados.¹

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

La realidad demuestra que las universidades, frente a estas presiones, tienen resultados poco favorables; pese al incremento de la oferta y al importante ingreso masivo de estudiantes a las aulas universitarias, se produce una pérdida notable y sostenida del alumnado, un importante retraso en el egreso, implicando un incremento indiscutible en la duración de las carreras. La deserción, el rezago estudiantil y el desfasaje entre la duración real y la estipulada en el Plan de Estudio, se encuentran entre los problemas más complicados y usuales que enfrentan las instituciones de Educación Superior. En este punto es posible preguntarse: ¿influyen los sistemas de evaluación implementados por las cátedras en los resultados de las evaluaciones institucionales? Desde la mirada macro, ¿qué espacio se deja para analizar esta influencia? ¿Las prácticas evaluativas docentes son vinculadas a la construcción de los índices de retención y el tiempo efectivo de graduación? La universidad es una institución legítima pero en la actualidad también se le solicita eficiencia, debiendo ser capaz de responder a las demandas educativas de la sociedad.

Por medio de la evaluación, los profesores dejan traslucir sus concepciones docentes, lo que es la universidad, la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje y el papel que juegan en la relación docente estudiante, en este sentido la reflexión en torno a las prácticas docentes lleva al planteo de los siguientes interrogantes: ¿las prácticas evaluativas posibilitan la demostración de procesos constructivos en torno a la formación de capacidades o sólo revisten acciones mecanizadas destinadas a formalizar la situación académica de estudiantes?, ¿qué valor le dan los docentes universitarios a las instancias evaluativas?, ¿cómo interpretan los resultados que obtienen sus estudiantes?, ¿las prácticas evaluativas responden mayoritariamente a: prácticas áulicas, criterios disciplinares y/o requisitos institucionales?, ¿qué estrategias utilizan para articular el sistema de evaluación universitario, con las nuevas propuestas didácticas?, ¿los docentes evalúan los resultados obtenidos por sus estudiantes?, ¿las instancias de examen, en la universidad, son prácticas democráticas?

Investigaciones referidas al tema destacan que la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje está jugando un papel incorrecto, debido a que se la asocia de manera directa a la

¹ Fernández Lamarra Norberto, (2003) Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina IESALC / UNESCO- Presentado en el Taller “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, IESALC/CONEAU, Buenos Aires, 8 y 9 de mayo de 2003

calificación es decir a la asignación de una puntuación. Estas posturas de sentido común son aceptadas acríticamente, por los docentes universitarios. “Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural»”²

“Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad” Cardinet, (1986).

Las investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación demuestran que en la actualidad se observa un debate en torno a la efectividad de la evaluación sumativa por encima de la formativa; el objetivo de esta discusión es la propuesta de un modelo alternativo de evaluación que priorice la función formativa y cercana al mundo laboral. Por otra parte, se destaca la necesidad de conseguir cambios sustanciales en los modelos de las universidades acordes con el nuevo modelo de evaluación.

En síntesis, las investigaciones marcan la necesidad de instrumentar la evaluación de modo que facilite la mejora del aprendizaje; por otra parte, las preocupaciones que motivan estos estudios demuestran que el debate no está cerrado y que existe un camino en la búsqueda de soluciones.

Desde estas perspectivas no es posible realizar un mirada superficial no cabe hacer una mirada simplista de la evaluación, ya que es una práctica social enraizada en un contexto que afecta de diferentes formas a los actores involucrados; es un punto sensible que está cargado afectiva e ideológicamente porque por medio de la evaluación se pueden concretar las desigualdades entre los estudiantes y por tanto las contradicciones entre la utopía de una universidad democrática e inclusiva y la realidad de las diferencias. Poner en tela de juicio nuestras prácticas evaluativas nos permitirá evitar la ritualización de las mismas, dejando de lado las certezas técnicas para sustituirlas por prácticas más justas y significativas desde el punto de vista político, pedagógico y social.

Desde la fundamentación que se ha expuesto, surgen los siguientes objetivos específicos:

- *Identificar y comparar las matrices de aprendizaje que poseen: los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.*
- *Describir los dispositivos institucionales que promueven prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias.*

3- Bases teóricas

El equipo de investigación acuerda que la evaluación es objeto de estudio de la Didáctica como los expresa Camilloni (2007)

² GIL PÉREZ, Daniel y VILCHES, Amparo (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora Del proceso de enseñanza-aprendizaje. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 53 (2010), pp. 121-154

“ La didáctica en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición entre los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recurso, de evaluación tanto de los aprendizajes como de la calidad de enseñanza y evaluación institucional”

A partir de la reflexión de la mencionada autora, es válido afirmar que la didáctica general se ocupa de las teorías acerca de la enseñanza, las prácticas docentes y las situaciones en que se desarrollan. (p.22)

Ahora bien la teorización sobre la enseñanza y las propuestas de mejora se vinculan con el enfoque desde donde se las investigue; a partir de una visión racionalista se realizará una mirada efficientista de la enseñanza, mientras que desde un enfoque hermenéutico se buscará la comprensión de la enseñanza en función de los sentidos y significados que los actores le otorgan a sus prácticas, en tanto que las posturas críticas apuntarán a desarrollar una enseñanza situada en el contexto ideológico y político, con el fin de promover la transformación social.

Si bien es cierto que las producciones de J. Schwab y Stenhouse han impactado en las prácticas docentes, al aseverar que “...la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien...” (Citados en: José Contreras 1994) y el profesor debe investigar, para desnaturalizar las prácticas cotidianas en el aula a partir de una mirada reflexiva, con el fin de mejorar su propia práctica; aún existe el divorcio con la evaluación. No es comprendida como un discurso y una práctica compleja que exige renovación a la luz de los cambios del entorno, de las disciplinas y de los avances tecnológicos. Jackson (2002)³ considera que la evaluación otorga información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes pero además da cuenta de la eficacia de la enseñanza.

Cuando las propuestas de evaluación de los aprendizajes quedan en el plano de lo técnico, el interés de aprender es reemplazado por el de aprobar; ante esta situación los aprendices desarrollan estrategias de adaptación a las demandas de los distintos profesores. Nadie podría negar el vaciamiento que se produce en el aprendizaje cuando es vivido desde esta dimensión.

La aplicación de evaluaciones tradicionales presenta dos limitaciones importantes, considerando que la formación universitaria apunta al desarrollo de competencias. La primera, es la escasa relación que tiene con situaciones concretas de la práctica profesional; la segunda, no por ello menos importante, la puesta en práctica de los procesos reflexivos que dan cuenta de la construcción del conocimiento. Se considera que ambas situaciones implican de alguna manera un alejamiento en cuanto a la percepción que es necesario crear de lo que implica la evaluación en la perspectiva del estudiante, principalmente, aunque no debiera dejarse fuera de esta reflexión al propio docente.

Algunos autores (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000)⁴, marcan consecuencias negativas al seguir considerando la evaluación como una técnica:

³ JACKSON, PH. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

⁴McDonald, R; Boud, D; Francis, J; y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

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

En la misma línea teórica, Souto (2010) expresa las consecuencias de la evaluación concebida desde un enfoque racionalista o técnico

“Se enseña en muchos casos para la evaluación, insistiendo al preparar al alumno en aquello que será considerado evidencia de su aprendizaje y así se opera una transformación del proceso mismo de enseñanza hacia otro donde la enseñanza se refiere a aquello que será evaluado”. (p.342)

Las restricciones antes mencionadas en torno a la mirada instrumental de la evaluación de los aprendizajes tienen un alto impacto, porque el estudiante, difícilmente pueda formar matrices de aprendizajes en torno a la evaluación formativa. Vale aclarar que la matriz o modelo es definida como:

“...Esta matriz o modelo es un estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción”.⁵

La aceptación de este concepto implica meditar acerca del saber pedagógico que han formado los docentes, tal vez estará en relación con la prácticas evaluativas que vivenciaron en las aulas universitarias, y quizás hoy repliquen con sus estudiantes. En esta dirección, vale reflexionar el papel de la evaluación en el fracaso académico, al respecto Perassi (2009) sostiene que además de las culturas evaluativas institucionales que animan el desarrollo de recorridos educativos orientados al fracaso, el análisis debe encuadrarse dentro del sistema educativo y social del que forman parte las instituciones.

Las perspectivas de docentes y estudiantes solo pueden ser comprendidas en el marco más amplio del contexto histórico y social en el que se desarrollan. En esta misma línea Rebeca Anijovich (2010)⁶ destaca que la evaluación es una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados, ya se trate de estudiantes, profesores, instituciones educativas o padres.

En tal sentido, afrontar la problemática de la evaluación en la universidad supone conocerla desde la praxis reconociendo que existen fracturas con el mundo de las teorías, las que no siempre consideran los factores condicionantes; en este sentido Santos Guerra identifica los siguientes:

- Prescripciones legales: Los docentes no pueden evaluar de manera antojadiza sino que responden a la normativa establecida por el plan de estudio.

⁵Quiroga, A. (2001) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto, en el proceso de conocimiento.

⁶Anijovich, R.; Camillonl, A; Cappelletti, G; Hoffmann, J. Katzkowicz, R; Lopez, L. (2010) La evaluación significativa. Paidós Bs As. Pag 15

- Supervisiones institucionales: Ningún profesional puede escapar a las pautas reguladoras de la universidad aunque posea un criterio diferente al establecido por la norma.
- Presiones sociales: Las calificaciones obtenidas por los estudiantes forman parte de su trayectoria académica, la cual es utilizada en el mercado laboral y en el mundo académico para jerarquizar y clasificar.
- Condiciones organizativas: El tiempo, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles y la cultura organizativa. El rendimiento de los estudiantes no depende únicamente de las capacidades y del esfuerzo que éste realice, tampoco de la experticia del profesor; sino que depende también de la organización de las instituciones.

La universidad tiene el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, es decir, tiene que ser producto legítimo de su vida interna como comunidad científica e institucional. Es decir que exista una verdadera coherencia entre enseñanza y evaluación, currículum y programación didáctica; aprendizajes esperables y posibles, en definitiva prácticas de evaluación “honestas”. Desde este planteo es lícito afirmar que la Educación Superior constituye un activo que capitaliza social y económicamente a los individuos y a la sociedad. Desde estas perspectivas no es posible realizar una mirada simplista de la evaluación porque “Hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está cargado afectiva e ideológicamente porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y por tanto las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y de la realidad de las diferencias” (Perrenoud, 1990). Por su parte Camilloni (2004) expresa: “No se puede evaluar un sistema educativo, en verdad, sin tener en cuenta los aprendizajes de los alumnos. Tampoco se puede evaluar un currículum, ni una institución ni una programación didáctica, sin atender a los resultados de aprendizaje”.

Es decir la evaluación incide sobre el aprendizaje; e impacta, a través de los resultados, en las evaluaciones institucionales, al tomarse como indicadores de calidad de la enseñanza. Esto se complejiza cuando dichos resultados de la evaluación de los aprendizajes son relacionados con la certificación para la práctica profesional, como ocurre en la universidad.

El rastreo bibliográfico sobre evaluación, demuestra que existen investigaciones con perspectivas distintas, tanto desde los abordajes teóricos como empíricos; por ello es posible observar modelos de evaluación que acentúan la función de control o verificación de resultados, mientras otros han desarrollado una mirada constructiva de la evaluación.

La postura teórica del presente estudio, se relaciona en primer lugar con los aportes que surgen a partir de las investigaciones llevadas a cabo por Litwin, autora que contribuye a repensar la agenda de la enseñanza superior.

La mencionada investigadora sostiene que las prácticas evaluativas expresan un conjunto de acciones docentes, destinadas a identificar en los aprendizajes de sus estudiantes, significados que les posibilitan regular la enseñanza. La evaluación entendida bajo esta perspectiva, aparece

como un proceso propio de la enseñanza, que permite conocimiento sobre la misma y también sobre el aprendizaje.

Entonces la evaluación, como práctica de conocimiento, da sentido global a la práctica docente, y se aleja de posturas instrumentalistas que ven a la evaluación como una herramienta útil a los fines de calificar a los estudiantes. Litwin (2001) afirma:

“Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica 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 alumnos”. (p.13).

Coherente a esta visión Celman (2001) sostiene que la evaluación no es un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas evaluativas en un contexto educativo deben respetar la constitución del sujeto de enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas. En la misma dirección Camillioni (1997) expresa “La evaluación es concebida como una herramienta al servicio de la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y como un instrumento de regulación de esos procesos”

En definitiva la valorización de los estudiantes y docentes condiciona la profundidad lograda en la construcción del conocimiento, por ello Anijovich(2010) aboga por una evaluación formativa, por entender que permite la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y maximiza la probabilidad de que todos aprendan. Además es fundamental entender que los dispositivos pedagógicos de evaluación posibilitan mostrar coherencia entre lo que se enseña, cómo enseña, qué se aprende y quiénes pueden aprender.

La autora antes mencionada y a partir de los hallazgos de investigaciones tanto nacionales como internacionales, sostiene que la evaluación formativa debe seguir los siguientes enunciados:

- Implicar al estudiante en la evaluación, por lo que deberá tener un rol central en dicho proceso.
- Comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje, a partir de identificar sus fortalezas y debilidades, es decir implicarlos y a través de la metacognición de su aprendizaje.
- Integrar la evaluación en la secuencia didáctica, lo que supone formular objetivos claros, específicos y compartidos.
- Dar un lugar importante a la retroalimentación.

Estas notas permiten contextualizar la práctica de evaluación como una práctica situada, que se constituye en la clase, en tanto, comunidad de aprendizaje. La evaluación formativa, que no se reduce a exámenes, pruebas o ejercicios, sino que le permite al docente observar a los estudiantes, analizar y comprender las estrategias por las cuales aprenden; y diseñar estrategias que permitan la mejora de la enseñanza.

Por su parte Sanjurjo (2006) que trabaja, en líneas generales, con autores de origen hispano, habla de evaluación educativa o formativa, entiende que debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores de las dificultades de los modos de aprender, debe tender permanentemente a la autoevaluación.

Otra autora que aporta a la línea desarrollada, hasta el momento, es Frida Díaz Barriga (2003) con su categoría “el paradigma de la cognición situada”. En este enfoque el saber no es ajeno a

las situaciones donde se aprende y emplea, es decir el conocimiento es parte y producto de la actividad, y la realidad en todas sus dimensiones. Visión altamente pertinente para la formación profesional, en ella se hace necesario desarrollar las competencias propias de una comunidad de profesionales. Los conocimientos que debe lograr un profesional no son meras abstracciones; en este sentido, se plantea el conocimiento en la acción para lograr la formación de competencias.

En este estudio las competencias son definidas como capacidades complejas, en tanto suponen un conjunto de recursos cognitivos que se movilizan para responder a situaciones prácticas. Matilla (2011) expresa:

“Para conseguir ser competente en la resolución de una situación, es preciso poseer la disposición o posibilidad previa, esto es la CAPACIDAD, que permite, a través de la práctica de procedimiento, el desarrollo de determinadas habilidades, formas de HACER básicas, que con la medición del contexto, actuarán como herramientas claves para la apropiación del SABER; todo esto sobre la base del QUERER”. (p.70)

METODOLOGÍA

En este apartado es necesario explicitar el enfoque, el alcance del análisis, el contexto, la población, los objetivos, el procedimiento, las variables y las estrategias de recolección de datos.

1. Enfoque

El presente trabajo busca convergencia de enfoques; siguiendo la propuesta de Antonia Gallart (1992), se parte de un análisis cuantitativo (diagnóstico), y se complementa en una segunda instancia, con una mirada desde el método cualitativo.

En coherencia con los objetivos planteados, se hace necesario pensar en un estudio bajo un diseño no experimental, en tanto las variables no sufrirán manipulaciones; se pretende observar el fenómeno tal como se presenta en la realidad, por esta misma razón será de carácter descriptivo-seccional. De esta manera el fenómeno es caracterizado por medio del análisis estadístico de las variables, y la metodología cualitativa trata de explicar las características del objeto de estudio.

Es importante destacar que en el estudio se busca identificar las propiedades y atributos del fenómeno.

2. Población

La población objetivo está conformada por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas. La selección de la muestra de profesores y alumnos ha sido no probabilística intencional. El criterio que guió la selección de docentes pertenecientes a la muestra, estuvo vinculado a la apertura de los profesores a participar en el estudio, porque a partir de los resultados de este trabajo se podrán diseñar estrategias de acompañamiento a las cátedras desde el SAPOE.

En relación con los estudiantes por presentar una mirada complementaria y de tendencia se dejó abierta la participación, como se explicó en páginas anteriores.

3. Contexto

La investigación se planteó temporalmente para el período comprendido entre noviembre 2017 y abril 2018 espacialmente en Mendoza, Argentina, en la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Económicas, en la que los integrantes del equipo de investigación desempeñan sus actividades académicas. Esto facilitó el acceso a profesores y estudiantes para la aplicación de la encuesta, logrando controlar circunstancias contextuales que pudieran afectar el instrumento de medición.

4. Equipo de investigación

El equipo de investigación está integrado por profesionales con diferentes trayectorias universitarias: tres profesionales del campo de la Administración, uno del campo de las Ciencias de la Educación. Cabe destacar que todos los integrantes poseen conocimiento sobre la práctica docente en el Nivel Superior Universitario, por formación de grado, estudios cuaternarios, y/o posición académica actual.

La conjugación de perfiles diferentes, insertos en espacios académicos distintos posibilitó diversidad de miradas sobre el fenómeno.

5. Proceso

- Se diseñó el Proyecto, el cual fue aprobado por la Comisión referida al Programa de Incentivo a la Investigación Científica y Técnica de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Para acceder a las conceptualizaciones que poseen los estudiantes y profesores de diferentes carreras, desde la estrategia cuantitativa, se elaboró una encuesta para estudiantes y una para profesores. El instrumento fue validado mediante consulta a expertos; luego se realizó una prueba piloto.
- Se aplicó a los docentes y estudiantes de las carreras sometidas a la investigación.
- Se diseñó la base de datos, y se procedió a la carga de encuestas.
- Se analizaron los datos cuantitativos en una primera instancia, bajo una mirada descriptiva, luego comparando las respuestas de estudiantes y profesores.
- Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad.
- Sobre la base de lo realizado en el plano empírico se construyeron las conclusiones y recomendaciones factibles para ser transferidas a dicho plano.

6. Instrumento de recolección de datos y estrategias de construcción de información

La observación de la realidad en estudio es delimitada a través de una hipótesis. Se trabajó, bajo un predominante enfoque cuantitativo, y por ello se hace necesario definir las variables. Para ello se proponen dos cuadros, destinados a mostrar la definición conceptual de la variable, sus indicadores, como así también, la técnica de recolección de datos/información que se empleará.

Tabla N° 1

Variable	Conceptualización	Operacionalización	
		Indicador	Técnicas de recolección

<p>Matrices de aprendizaje Referidas a la evaluación formativa</p>	<p>Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica.</p>	<p>Componente conceptual:</p> <p>*Conocimiento de las diferentes definiciones de evaluación.</p> <p>*Saber referido a: las características, finalidad y condiciones de la evaluación formativa.</p> <p>Esquemas de acción:</p> <p>*Definición de criterios y estándares, empleado por los profesores.</p>	<p>*Encuestas dirigida a docentes por medio de preguntas con opciones de respuesta establecidas, aunque se buscará flexibilidad por medio de la alternativa “otros”; de esta forma se consideraba la posibilidad de criterios de respuesta no pensados por el investigador. Los interrogantes estarán destinados a identificar el componente conceptual y los esquemas de acción.</p>
---	--	---	---

Tabla N° 2

Variable	Conceptualización	Operacionalización	
		Indicador	Técnicas de recolección
<p>Matrices de aprendizaje Referidas a la Función de la evaluación</p>	<p>Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica.</p>	<p>Componente conceptual:</p> <p>*Función de la evaluación para el logro de los aprendizajes.</p> <p>*Vinculación entre aprendizaje y evaluación</p> <p>Esquemas de acción:</p>	<p>*Encuestas dirigida estudiantes por medio de preguntas con opciones de respuesta establecidas, aunque se buscará flexibilidad por medio de la alternativa “otros”; de esta forma se consideraba la posibilidad de criterios de respuesta no pensados por el investigador. Los interrogantes estarán destinados a identificar el componente conceptual y los esquemas de acción.</p>

		*Definición de los criterios para organizar la preparación de espacios curriculares.	
--	--	--	--

La información de las encuestas a docentes se complementará con la visión de los estudiantes, pero además se profundizará sobre las categorías explicitadas por medio de entrevistas. Se identificarán categorías emergentes lo que permitirá una descripción de convergencias y diferencias en las representaciones de los informantes claves. Esto se hará por medio al acuerdo inter-jueces, aplicado a través del análisis de la información y reconocimiento de conceptualizaciones destacadas por tres docentes de grado universitario, que quieran colaborar con esta labor y no pertenezcan a las facultades tomadas para la realización del presente estudio.

RESULTADOS

Encuesta dirigida a docentes

Con la finalidad de conocer las opiniones de los docentes se encuestaron a 32 profesores pertenecientes a las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, de esta manera se posibilita que todas las carreras estén representadas en la muestra.

Dentro de las características censales se puede identificar que el 53,13%, de los encuestados, posee más de 50 años y el 50,00% representa al género masculino.

En relación con la posición académica actual, se observa que: del total de encuestados el 43,75% es Titular de alguna cátedra; el 78,13% se ha desempeñado en la educación superior, más de 11 años.

Del 100% de los docentes, el 93,75% posee estudios de posgrados, y el 53,13% señalan titulaciones vinculadas a la formación profesional y también referida a la formación pedagógica; por otro parte el 68,75% manifiesta que está realizando capacitaciones en la actualidad. Esto evidencia una masa crítica de docentes que valoran la formación permanente.

Con la finalidad de conocer la opinión de los docentes en relación con la evaluación, se comenzó por preguntarles sobre el conocimiento sobre la Ordenanza. 108/10 CS. A partir de las respuestas, se podría afirmar que no es conocida por todos, en tanto un 43,75% no la ha leído o ha decidido no contestar; es importante destacar que la no respuesta implica un tipo de respuesta, la cual está orientada al desconocimiento, como puede apreciarse en el CUADRO N° 1.

CUADRO N° 1 Conocimiento de la Ordenanza 108/10 CS

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	18	56,25%
No	9	28,13%
No sabe/ No contesta	5	15,63%
Total	32	100,00%

Con la intención de conocer los significantes que los encuestados le otorgan al vocablo “evaluación” se les preguntó ¿Qué le sugiere la palabra evaluación?. Las respuestas fueron abiertas y los vocablos o frases con similar significación, que más se repiten se detallan a continuación: aprendizaje, seguimiento y acompañamiento y proceso. Esto da cuenta de una visión de la evaluación como una instancia formativa, más que punitiva, en tanto fueron escasas las palabras que apuntaran a la medición y al control.

Con la finalidad de avanzar en el conocimiento, que poseen los docentes, se preguntó por el sentido que le otorgan a la evaluación. El mayor porcentaje se observa en la categoría: reconocer los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta respuesta demuestra que los docentes significan a la evaluación como un insumo que retroalimenta la práctica docente.

CUADRO N° 2: Posibilidades que otorga la evaluación de los aprendizajes

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes	8	25
Reconocer los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje	12	37,5
Identificar en los estudiantes que han captado la enseñanza	8	25
Todos	1	3,12
Otros	3	9,37
Total	32	100

Con la intención de triangular, las respuestas anteriores, se les pregunta a los profesores por el impacto de la evaluación en los estudiantes y en su práctica docente. En ambos casos los mayores porcentajes se identifican en la categoría de respuesta Si. En referencia con los estudiantes, sostienen argumentaciones que posicionan a la evaluación como parte de un proceso. En referencia a la práctica docente, aparece como un insumo que posibilita validar o no lo que están desarrollando. A continuación se extraen algunas expresiones: “Toda evaluación a los alumnos es también una evaluación del desempeño del docente”; “Analizar por qué fallaron los alumnos en algunos aspectos y así mejorar el dictado de clases poniendo empeño en aquellos puntos que les cuesta más a los estudiantes”; “Nos da información sobre cómo estamos enseñando”; “La instancia de evaluación permite contrastar si la metodología de enseñanza es adecuada”.

CUADRO N° 3 Impacto de la evaluación en los estudiantes

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	26	81,25%
No	0	0,00%
Tal vez	6	18,75%
Total	32	100,00%

CUADRO N° 4 Impacto de la evaluación en la práctica docente

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	28	87,50%
No	1	3,13%
Tal vez	3	9,38%
Total	32	100,00%

En relación con el impacto en los estudiantes, de la evaluación desarrollada en la cátedra, se profundizó el análisis. Por ello se les solicitó a los respondientes que ordenaran las categorías que se detallan en el CUADRO N° 5. La lectura que surge en primer término es que, los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos. En un segundo análisis se observa que jerarquizan, en primer lugar el desarrollo de la reflexión acerca de lo que aprenden; seguido por definir los objetivos del aprendizaje y en tercer orden aparece, el monitoreo del proceso de comprensión sobre el tema.

CUADRO N° 5	Jerarquización de las respuestas						TOTAL (*)	SIN RESPUESTA
	1	2	3	4	5	6		
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden	20	6	2	2	0	2	32	0
Definir los objetivos del aprendizaje	2	14	1	6	5	4	32	0
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	0	1	9	5	7	9	31	1
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	4	5	10	10	1	1	31	1
Regular la organización del estudio	0	1	7	4	10	8	30	2
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	6	5	3	3	8	6	31	1

(*) Los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

Con la intención de conocer los esquemas de acción, es decir los criterios y estándares, empleado por los profesores, se les consultó por los métodos que considera más adecuados para evaluar a los estudiantes. La opción más seleccionada por los respondientes fue la resolución de casos, con un 43,75%, le sigue otros. Al analizar las argumentaciones dadas por los respondientes se observa que dentro de esta última categoría agrupan distintos instrumentos de evaluación; por ejemplo evaluaciones con preguntas abiertas más preguntas cerradas, otra opción es evaluaciones basadas en la resolución de casos junto a evoluciones de carácter objetivo, entre otras. Las combinaciones evidencian una falta de conocimiento en cuanto a la diferenciación entre métodos e instrumentos de evaluación.

CUADRO N° 6 Métodos adecuados para evaluar a los estudiantes

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Evaluaciones objetivas	1	3,13%
Evaluaciones semiestructuradas	5	15,63%
Evaluaciones con preguntas abiertas	3	9,38%
Evaluaciones basadas en la resolución de casos	14	43,75%
Otro	9	28,13%
Total	32	100,00%

Luego se les consultó sobre las actividades más frecuentes que componen los instrumentos de evaluación de la cátedra. En un primer análisis se observa que los ejercicios para resolver son los más usados junto a la resolución de problemas y al análisis de casos en tanto asumen los porcentajes más alto y en la categoría Siempre.

CUADRO N° 7 Actividades más frecuentes que componen los instrumentos de evaluación

Categorías de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	TOTAL
Ejercicios para resolver	67,86%	25,00%	7,14%	100,00%
Resolución de problemas	62,07%	34,48%	3,45%	100,00%
Desarrollar definiciones	25,81%	41,94%	32,26%	100,00%
Contestar preguntas referidas al tema por medio de la evocación	27,59%	44,83%	27,59%	100,00%
Análisis de casos	50,00%	43,33%	6,67%	100,00%
Elaboración de producciones	42,86%	50,00%	7,14%	100,00%

Luego se interrogó acerca de las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes, en el nivel superior universitario. En este caso los sujetos debían ordenar las opciones de respuesta y se aprecia nuevamente que los respondientes no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

Una segunda lectura denota que los docentes jerarquizan del siguiente modo:

- 1- Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa.
- 2- Promover la autorregulación del aprendizaje.
- 3- Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes.
- 4- Analizar la práctica docente.
- 5- Analizar la práctica docente / Calificar a los estudiantes.
- 6- Analizar la práctica docente.

Es importante señalar que en el CUADRO N° 2, referido a las posibilidades que otorga la evaluación de los aprendizajes, aparece con el mayor porcentaje el reconocimiento de los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje; mientras que, en la pregunta referida a la función de la evaluación, los docentes posicionan en cuarto lugar el análisis de la práctica docente y en los primeros lugares cuestiones referidas a los estudiantes. Esto evidencia una tensión entre lo que sostienen como las posibilidades brindadas por la evaluación y la función propiamente dicha. Desde la función la mirada está centrada en el sujeto que aprende y desde las posibilidades en el sujeto que enseña.

CUADRO N° 8 Funciones prioritizadas para la evaluación	Jerarquización de las respuestas								TOTAL (*)	Sin respuesta
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	17	8	2	0	2	1	2	0	32	0
Promover la autorregulación del aprendizaje	11	10	5	2	1	0	0	0	29	3
Realizar el seguimiento de los estudiantes	12	7	4	5	3	0	0	0	31	1
Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes	10	4	7	3	4	1	1	0	30	2
Calificar a los estudiantes	6	4	7	3	4	1	1	0	30	2
Analizar la práctica docente	11	3	4	6	2	3	1	0	30	2
Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación a una temática	9	5	5	4	3	2	1	1	30	2
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes	16	6	2	1	1	0	1	0	27	5

Las opiniones de los docentes, en torno a la función de la evaluación de los aprendizajes, se complementan con la finalidad dada a las instancias de evaluación propuestas por las cátedras. En el CUADRO N° 8 para el 100%, de los docentes encuestados, las evaluaciones siempre apuntan a verificar la comprensión del conocimiento práctico y para un 80,65% desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas. En referencia a la evaluación final realizada por la cátedra, un 50,00%, considera que esta instancia de evaluación está orientada a demostrar habilidades profesionales, siempre. Esto se puede observar en el CUADRO N° 9.

Por lo que es posible observar los respondientes guardan coherencia en las respuestas, de lo que se puede inferir que, las evaluaciones de proceso guardan relación con las evaluaciones finales.

CUADRO N° 8 Finalidad de las instancias de evaluación de la cátedra

Categoría de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	TOTAL
Verificar la comprensión del conocimiento teórico	68,75%	31,25%	0,00%	100,00%
Verificar la comprensión del conocimiento práctico	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Identificar la integración de los conocimientos en una situación concreta	75,00%	25,00%	0,00%	100,00%
Desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas	80,65%	16,13%	3,23%	100,00%
Observar la ejecución de la práctica profesional	43,33%	40,00%	16,67%	100,00%

CUADRO N° 9. Finalidad de las instancias de evaluación finales de la cátedra

Categorías de respuesta	1	2	3	4	5	6	TOTAL
Evidenciar el dominio de conceptos	31,25%	34,38%	18,75%	6,25%	3,13%	6,25%	100,00%
Observar las capacidades de los estudiantes	45,16%	22,58%	12,90%	6,45%	12,90%	0,00%	100,00%
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos	41,94%	32,26%	3,23%	9,68%	6,45%	6,45%	100,00%
Demostrar habilidades profesionales	50,00%	26,67%	3,33%	13,33%	3,33%	3,33%	100,00%
Evidenciar valores	26,67%	16,67%	23,33%	3,33%	13,33%	16,67%	100,00%
Manifiestar actitudes profesionales	37,93%	31,03%	10,34%	3,45%	3,45%	13,79%	100,00%

Luego se les consulta por los referentes empíricos que les permite construir la calificación de los exámenes finales. En primer término señalan los fundamentos sobre los conocimientos adquiridos, en segundo lugar la integración con el resto de las instancias evaluativas propuestas por la cátedra.

Las respuestas demuestran que los docentes se alejan de un enfoque instrumentalista de la evaluación ya que un alto porcentaje consigna en cuarto lugar la cantidad de conocimientos demostrados, como puede observarse en el CUADRO N° 10.

CUADRO N° 10 La construcción de la calificación obtenida en los exámenes finales.

Categoría de respuesta	1	2	3	4	TOTAL (*)
Cantidad de conocimientos demostrados	19,35%	25,81%	9,68%	45,16%	100,00%
Fundamentos sobre los conocimientos adquiridos	37,50%	18,75%	37,50%	6,25%	100,00%
Vinculación de saberes con las prácticas profesionales	28,13%	21,88%	21,88%	28,13%	100,00%
Integración con el resto de las instancias evaluativas propuestas por la cátedra	16,13%	35,48%	32,26%	16,13%	100,00%

Se buscó profundizar en este aspecto, por ello se les preguntó a los docentes: ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones? La mayoría de los vocablos se refieren a la medición, en tanto indicadores de un proceso y también aparece la idea de “Forma incompleta de medir el aprendizaje”, tal como lo expresó un docente. Los sentidos dados a la palabra “calificar” están vinculadas a la idea de una herramienta de valoración, que no supera a la evaluación entendida como un proceso.

La evaluación, como parte del proceso, se piensa desde el momento en el que se planifica un espacio curricular; por ello se les consultó a los docentes sobre los criterios que tienen en cuenta para dicha acción. Los respondientes ordenaron en los primeros lugares las siguientes categorías de respuesta.

- 1-Perfil del egresado.
- 2-Características de la disciplina que se enseña.
- 3-Tiempo real de cursado.
- 4-Características de los estudiantes.
- 5-Evaluación.

A partir de esta jerarquización nuevamente se observa una tensión con respuestas anteriores, los valores máximos están presentes en aspectos formales del currículum explícito y no en el sujeto que aprende. Además en respuestas anteriores aparece la evaluación como parte del proceso, en la jerarquización que se demuestra en el CUADRO N° 8 aparece en sexto lugar.

Categorías de respuesta	Jerarquización de las respuestas										TOTAL (*)	SIN RESPUESTA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Perfil del egresado	22	5	4	0	1	0	0	0	0	0	32	0
Tiempo real de cursado	7	5	8	2	1	4	1	2	0	0	30	2
Características de los estudiantes	7	8	4	6	1	1	2	0	0	0	29	3
Características de la disciplina que se enseña	14	12	2	1	2	0	0	0	0	0	31	1
Evaluación	5	11	2	2	3	1	0	4	0	0	28	4
Vinculación con otros espacios curriculares	10	9	3	5	1	0	1	0	0	0	29	3
Número de estudiantes	6	4	6	3	2	4	2	2	1	0	30	2
Normativa de la Facultad	11	6	4	4	1	0	3	1	0	0	30	2
El número de estudiantes a evaluar	4	7	3	5	1	3	0	4	0	1	28	4
Las características referidas al campo de conocimiento que enseña	16	7	5	0	2	1	0	0	0	0	31	1

(*) Los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

La mirada curricular en relación con el currículum y el lugar de la evaluación fue complementada con los objetivos a los que apunta el sistema de evaluación, según los docentes encuestados. La postura de estos docentes está orientada al desarrollo de saberes vinculados al campo de intervención profesional, con un 25% del total, solo un 9,38% consideraron todas las opciones, como lo indica el CUADRO N° 12.

CUADRO N° 12 Objetivos del sistema de valuación

Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña	5	15,63%
Saberes vinculados al campo de intervención profesional	8	25,00%

Habilidades relacionadas al futuro ejercicio de la profesión	6	18,75%
Actitudes acordes al ejercicio profesional	4	12,50%
Valores pertinentes a un egresado de la UNCuyo	5	15,63%
TODAS LAS OPCIONES	3	9,38%
Otros	1	3,13%
Total	32	100,00%

El momento de la devolución sobre los procesos y resultados obtenidos en las evaluaciones es un momento fundamental en la evaluación formativa, como ha sido demostrado en el marco teórico, del presente informe. Por ello se les preguntó a los docentes si tenían posibilidades de explicar los aciertos y desacierto, como los procesos realizados por sus estudiantes para aprender CUADRO N° 13. . El 90,63% contestó afirmativamente; igual porcentaje sostiene que siempre hay que dialogar con los estudiantes sobre los logros esperados en los exámenes, como también, dialogar con los estudiantes sobre los resultados obtenidos, ambas fueron las categorías que concentraron porcentajes más altos, como lo expresa el CUADRO N° 14

CUADRO N° 13

Categoría De Respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	29	90,63%
No	0	0,00%
Tal vez	3	9,38%
Total	32	100,00%

CUADRO N° 14

Categoría de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	TOTAL
Análisis de la tarea realizada por el estudiante	85,71%	14,29%	0,00%	100,00%
Valoración positiva sobre los avances de los estudiantes	78,57%	21,43%	0,00%	100,00%
Corrección o mejora de lo realizado	59,26%	40,74%	0,00%	100,00%
Identificación de las dificultades en el logro de la tarea	79,31%	20,69%	0,00%	100,00%
Señalamiento de las falencias	55,56%	37,04%	7,41%	100,00%

A continuación se les preguntó a los docentes sobre los aspectos a considerar en la devolución; para el 85,71% de los encuestados siempre hay que analizar la tarea realizada por el estudiante y luego la identificación de las dificultades en el logro de la tarea.

CUADRO N° 15 Aspectos o temas a dialogar con los estudiantes

Categoría de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	TOTAL
Análisis de la tarea realizada por el estudiante	85,71%	14,29%	0,00%	100,00%
Valoración positiva sobre los avances de los estudiantes	78,57%	21,43%	0,00%	100,00%
Corrección o mejora de lo realizado	59,26%	40,74%	0,00%	100,00%
Identificación de las dificultades en el logro de la tarea	79,31%	20,69%	0,00%	100,00%
Señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio	55,56%	37,04%	7,41%	100,00%

Primeras aproximaciones en relación con los docentes

Las respuestas demuestran que los encuestados presentan una mirada de la evaluación en construcción, que busca alejarse de un enfoque racionalista del currículum, para acercarse a un enfoque práctico. Quizás, por estar en un proceso que implica resignificar prácticas aprendidas, no siempre racionalizadas, es que se observan en las opiniones de los docentes tensiones, que no llegan a presentarse como contradicciones, porque existe un alto grado de coherencia entre las elecciones de categorías realizadas por los profesores.

En síntesis, los docentes evidencian prácticas docentes que recuperan a la evaluación formativa y sumativa y en cuanto a la función de la evaluación se observa mayor peso en el impacto, que consideran posee, en los estudiantes que en la propia práctica de enseñanza.

Entrevistas dirigidas a docentes

A los fines de complementar las encuestas realizadas, y en relación con el enfoque metodológico explicitado, se procedió a entrevistar a tres docentes: dos docentes titulares, uno del tramo inicial de la carrera de Contador Público Nacional y el otro del tramo final. El otro docente entrevistado es un Profesor que ocupa el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos en una asignatura de mitad de carrera, pero que suele contar con estudiantes tanto de segundo como de quinto año de la misma carrera.

Para efectuar las entrevistas, se contó con una tabla al efecto de modo de trabajar sobre la variable correspondiente a las “Matrices de aprendizaje referida a la función de la evaluación”, conteniendo como las temáticas a tratar con cada entrevistado, las siguientes:

- Función de la evaluación para el logro de los aprendizajes
- Vinculación entre aprendizaje y evaluación
- Experiencias vividas en su trayecto como estudiante, en relación a la evaluación
- Experiencias vividas en su trayecto como docente, en relación a la evaluación

Es de destacar que las entrevistas fueron muy fructíferas, tanto desde lo académico pero sobre todo desde el intercambio humano que se generó. Con el objetivo de evitar cualquier subjetividad, las entrevistas fueron realizadas por el mismo integrante del equipo de investigación.

Como conclusión de las tres entrevistas, es posible expresar que en cuanto al primer tema a tratar con los entrevistados se puede concluir que la función de la evaluación no solo es de acreditación, sino que debe servir de instrumento de reflexión del estudiante para ver la vinculación de los conocimientos y su aplicación a la realidad profesional. Uno de los entrevistados acotó además que el proceso de evaluación permite al docente tomar decisiones pedagógicas, lo cual implica replantear el proceso y analizar la metodología de la enseñanza.

En cuanto a la temática referida a la vinculación entre aprendizaje y evaluación es posible concluir, de las entrevistas realizadas, que sirve como instrumento de retroalimentación de la práctica educativa del docente. Dentro de la evaluación se debería reflejar la capacidad del estudiante para demostrar la vinculación de conocimientos y la transferencia.

Es de destacar que los entrevistados pusieron de manifiesto la relación asimétrica que se da en el momento de la evaluación, entre el rol del docente y del estudiante. Uno de los entrevistados manifestó que es importante conocer cuál es la situación del estudiante, indagar qué le sucedió en el examen. Por otra parte, si todos somos iguales, “¿por qué ejercer el poder sobre el otro?”, acotando por otra parte que es necesario tratar de tener en cuenta las diferencias generacionales.

En esta relación asimétrica que se da en el momento de la evaluación, otro de los entrevistados expresó:

“Hay una relación asimétrica de poder entre el docente y el alumno. El docente cuando evalúa tiene poder sobre el alumno, ese poder implica una gran responsabilidad. Ese poder lo utilizas para motivar el aprendizaje, crear un puente lo suficientemente corto para que el alumno lo pueda cruzar o lo usas para destruir alumnos”.

Por otra parte, en cuanto a las experiencias vividas en su trayecto estudiantil, en cuanto al tema de la evaluación, uno de los profesores expresó que muchas veces las vivió de modo traumático y que muchas veces no reflejan la realidad de lo que se había estudiado. Otro de los entrevistados expresó que cuando abrazó la carrera docente se propuso no cumplir con las

mismas prácticas docentes de algunos de los docentes que tuvo en su momento, lo cual implicó en su caso tomar una posición clara y determinante, en sus propias palabras:

“Yo tomé la decisión de ser un profesor diferente de lo que fueron conmigo. La mirada del docente ante la evaluación de un alumno debería ser desde la perspectiva de reconocer al alumno como un ser humano”.

En cuanto a las experiencias vividas como docentes, en cuanto a las prácticas de evaluación, manifiestan que es necesario lograr empatizar con el estudiante, por ejemplo, darle los tiempos que necesita para que pueda demostrar lo que ha estudiado y ser un mediador para que logre una integración de los conocimientos y que esto le permita ver el todo.

Encuesta dirigida a estudiantes

En cuanto a la encuesta que se realizó a los estudiantes, la misma se formalizó durante el mes de marzo, se realizó un total de 102 encuestas por medio de un formulario de Google drive.

En cuanto a la información de base de la misma, con el objeto de caracterizar la muestra, los estudiantes que respondieron la misma correspondió a un total de 66 encuestas de la carrera de CPN (64.71 %), 31 estudiantes de la LA (30.39 %) y 5 estudiantes de la LE (4.90 %), correspondiendo en un 41 % al género masculino y un 59 % al género femenino. Por otra parte, el tanto el rango etario y al año de cursado de los encuestados, se muestra en el siguiente cuadro. Cabe aclarar que en el caso del año de cursado, en el ítem de “otros” se tiene en cuenta a aquellos encuestados que ya han concluido con el cursado de las asignaturas.

CUADRO N° 16: Edad y año de cursado de los encuestados

EDAD DE LOS ENCUESTADOS			AÑO DE CURSADO		
17 a 20	23	22,55%	Primero	3	2,94%
21 a 24	45	44,12%	Segundo	23	22,55%
25 a 28	23	22,55%	Tercero	25	24,51%
29 en adelante	11	10,78%	Cuarto	24	23,53%
Total	102	100,00%	Quinto	17	16,67%
			Otros	10	9,80%
			Total	102	100,00%

En cuanto a la consulta con respecto a las razones por las cuales estudian, los datos se muestran en el Cuadro N° 2. Cabe aclarar que en este punto los estudiantes debían merituar en orden de importancia cada una de las razones esgrimidas, correspondiendo el “1” a la más importante y en orden decreciente hasta llegar al “5”. En el mismo se encuentran sombreadas, por cada una de las razones, aquélla o aquéllas cuyo valor es el mayor. Nótese que en el caso de “Aprender”, el 57.84 % la califican con el rango de “1” y “2”, al igual que en el caso de “Desarrollo Personal”, en un 56.86 %. En cuanto a la Formación Laboral, este porcentaje asciende al 46.08 %. Por el contrario, sólo el 24.51 % afirma en este rango que la razón es solo por aprobar el examen.

Cuadro N° 17: Razones por las que estudian

Item	1	2	3	4	5	
Aprobar	11,76%	12,75%	14,71%	51,96%	8,82%	100,00%
Aprender	28,43%	29,41%	29,41%	8,82%	3,92%	100,00%
Desarrollo personal	19,61%	37,25%	20,59%	17,65%	4,90%	100,00%
Formación laboral	28,43%	17,65%	35,29%	12,75%	5,88%	100,00%

En cuanto a la importancia que los estudiantes atribuyen a distintas circunstancias cuando realizan la preparación de un examen parcial, en el Cuadro N° 3 se muestran los resultados, en el cual se encuentran remarcados los valores más representativos. En el mismo se muestran los resultados en cuanto a la preparación de un examen parcial y un examen final. Nótese la importancia que se da en cuanto a los temas que han sido desarrollados en clase, así como a aquellos aspectos que los docentes destacaron en la misma, para ambos tipos de evaluaciones.

Es importante tener en cuenta, en cuanto a la variable referida al tiempo para la preparación del examen, que casi el 55 % de los encuestados respondió que sólo a veces le presta atención en el caso de los exámenes parciales, aumentando a un 72.55 % en el caso de los exámenes finales. Por otra parte, en cuanto a la Bibliografía, sólo a veces se le presta atención en el examen parcial (56 %) pasando a equilibrarse en el caso del examen final, ya que el 42% afirma que siempre y el 50% afirma que sólo a veces. Esto significa que al menos la mitad de los estudiantes aún no le prestan atención a la bibliografía del programa al preparar sus evaluaciones. Cabe preguntarse entonces: ¿podrá ser una variable a tener en cuenta en cuanto al análisis del fracaso de los estudiantes en sus evaluaciones?

CUADRO N° 18: Importancia comparativa de diversos factores tenidos en cuenta por los estudiantes al preparar un Examen Parcial o un Examen Final.

Variable	Preparación Examen Parcial			Preparación de Examen Final		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
El tiempo para la preparación del examen	41,18%	54,90%	3,92%	72,55%	25,49%	1,96%
Los temas desarrollados en clase	80,39%	18,63%	0,98%	73,53%	24,51%	1,96%
Las formas en las que desarrolló el profesor el contenido	47,06%	48,04%	4,90%	48,04%	50,00%	1,96%
Los aspectos que los docentes destacan en clase	74,51%	24,51%	0,98%	74,51%	24,51%	0,98%
La bibliografía del programa	17,65%	55,88%	26,47%	42,16%	50,00%	7,84%

Por otra parte, en cuanto a la percepción de los estudiantes en cuanto a lo que las evaluaciones les permiten desarrollar o fomentar, los resultados muestran una gran dispersión en cuanto a las variables puestas en juego, dado que si bien un 24.51% considera que éstas les permiten desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden, un 25.49 % expresa con una puntuación de “5” en una escala de 1 a 5 que no les permite definir los objetivos del aprendizaje, por lo que cabría preguntarse a raíz de qué es que surge esta diferencia. Queda evidenciado que el objetivo de aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular es bastante obvio, puesto que el 51 % de los encuestados lo puntúan con “1” o “2”.

Los resultados que se muestran en el Cuadro N° 4 (casi todos con valores porcentuales que no superan el 20 %) merecen un mayor análisis posterior, ya que marca un camino hacia donde seguir dirigiendo esfuerzos de investigación que superan los objetivos del presente trabajo.

CUADRO N° 19: Objetivos que permiten alcanzar las evaluaciones

	1	2	3	4	5	6
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprende	24,51%	13,73%	16,67%	11,76%	14,71%	18,63%
Definir los objetivos del aprendizaje	3,92%	14,71%	18,63%	17,65%	25,49%	19,61%
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	19,61%	15,69%	14,71%	18,63%	11,76%	19,61%
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	10,78%	21,57%	19,61%	22,55%	17,65%	7,84%
Regular la organización del estudio	11,76%	12,75%	15,69%	19,61%	23,53%	16,67%
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	29,41%	21,57%	14,71%	9,80%	6,86%	17,65%

Más adelante se consulta a los estudiantes sobre los factores, que priorizan los docentes a la hora de pensar los sistemas de evaluación Cuadro N° 5 que se adjunta a continuación.

CUADRO N° 20: Decisiones de los docentes con respecto a los resultados obtenidos en las evaluaciones por los estudiantes (desde la perspectiva de los estudiantes)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pautas reguladoras de la Universidad	8,82%	9,80%	15,69%	13,73%	13,73%	11,76%	13,73%	3,92%	8,82%
Las características de los estudiantes	0,98%	2,94%	6,86%	9,80%	4,90%	11,76%	16,67%	20,59%	25,49%
Disposiciones de la Facultad	10,78%	13,73%	11,76%	10,78%	13,73%	13,73%	6,86%	11,76%	6,86%
Presiones de orden social	4,90%	4,90%	5,88%	6,86%	7,84%	6,86%	10,78%	21,57%	30,39%
Normativa establecida por el plan de estudio	17,65%	15,69%	11,76%	12,75%	15,69%	10,78%	5,88%	5,88%	3,92%
El tiempo	6,86%	14,71%	13,73%	13,73%	12,75%	17,65%	7,84%	6,86%	5,88%
Las características referidas al campo de conocimiento que enseña	21,57%	14,71%	15,69%	7,84%	8,82%	10,78%	10,78%	4,90%	4,90%
El número de estudiantes a evaluar	14,71%	11,76%	5,88%	14,71%	9,80%	5,88%	10,78%	16,67%	9,80%
La manera en que trabajó el conocimiento en la clase	13,73%	11,76%	12,75%	9,80%	12,75%	10,78%	16,67%	7,84%	3,92%

En cuanto a las funciones que priorizan los docentes, mostrados en el Cuadro N° 21, desde la perspectiva de los estudiantes encuestados, a la hora de evaluarlos, es importante destacar algunos aspectos. Por ejemplo, el 48 % de los encuestados afirma con la mayor puntuación que se relaciona con acreditar el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa, mientras que el 42 % afirma con la menor puntuación el análisis de su propia práctica docente.

CUADRO N° 21: Funciones priorizadas por los docentes en las evaluaciones, desde la perspectiva estudiantil

	1	2	3	4	5	6
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	48,04%	17,65%	14,71%	6,86%	4,90%	7,84%
Promover la autorregulación del aprendizaje	4,90%	27,45%	32,35%	15,69%	12,75%	6,86%
Realizar el seguimiento de los estudiantes	5,88%	18,63%	12,75%	28,43%	18,63%	15,69%
Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes	5,88%	11,76%	19,61%	31,37%	19,61%	11,76%
Calificar a los estudiantes	31,37%	15,69%	8,82%	3,92%	24,51%	15,69%
Analizar la práctica docente	3,92%	8,82%	11,76%	13,73%	19,61%	42,16%

Relacionado con la pregunta anterior, se solicitó a los estudiantes que expresaran qué aspectos son los que consideran que los docentes evalúan. Estos resultados se muestran en el Cuadro N° 22, que muestran información de gran interés, puesto que casi el 68 % considera la comprensión del conocimiento teórico, mientras que casi el 56 % se refiere al conocimiento práctico. En cuanto a lo que corresponde con la integración e interrelación de los conocimientos en una situación concreta así como los procedimientos que permiten la resolución de un problema, la mayor respuesta se corresponde con la alternativa “a veces”, aunque si se suma a la expresada en la valoración “siempre”, la respuesta es alentadora. Sin embargo, en cuanto a la alternativa que hace referencia a la transferencia de saberes a la práctica profesional, si bien casi un 56 % considera que a veces esto sucede, llama la atención que el 26,47 % manifiesta que esto nunca sucede, lo que implica un llamado a la reflexión en cuanto al rol que debe cumplir la evaluación.

Cuadro N° 22: Percepción de los estudiantes en cuanto a los objetivos de las evaluaciones

	Siempre	A veces	Nunca	A veces/Nunca	Siempre/A veces
La comprensión del conocimiento teórico	67,65%	30,39%	1,96%	0,00%	0,00%
La comprensión del conocimiento práctico	55,88%	40,20%	3,92%	0,00%	0,00%
La integración e interrelación de los conocimientos en una situación concreta	41,18%	54,90%	2,94%	0,98%	0,00%
Los procedimientos que permiten la resolución de un problema	29,41%	60,78%	8,82%	0,00%	0,98%
La transferencia de saberes a la práctica profesional	15,69%	55,88%	26,47%	1,96%	0,00%

Otro aspecto tenido en cuenta en la presente encuesta se refiere a la opinión de los estudiantes con respecto a la priorización realizada por los docentes a la hora de calificar a los estudiantes. En este caso, se destaca claramente la cantidad de conocimientos demostrados por éstos, situación que se muestra en el Cuadro N° 24. Es importante destacar que casi el 55 % de los encuestados manifestaron que no sabían a cuál factor darle más importancia, dado que la consigna en este requerimiento implicaba un orden de prioridades.

CUADRO N° 23: Priorización de los docentes para establecer la calificación

	1	2	3	4	5	6
Cantidad de conocimientos demostrados	45,10%	19,61%	8,82%	9,80%	10,78%	5,88%
Habilidad para fundamentar posturas personales, en relación a los saberes adquiridos	10,78%	26,47%	19,61%	15,69%	18,63%	8,82%
Posibilidad de establecer relaciones	10,78%	20,59%	28,43%	21,57%	11,76%	6,86%
Vinculación de saberes con la práctica profesional	2,94%	8,82%	22,55%	29,41%	21,57%	14,71%
Integración con el resto de las instancias evaluativas propuestas por la cátedra	3,92%	16,67%	17,65%	20,59%	32,35%	8,82%
No se a que factor le dan más importancia	26,47%	7,84%	2,94%	2,94%	4,90%	54,90%

Primeras aproximaciones en relación con los estudiantes

Desde la percepción de los estudiantes, encuestados, los docentes poseerían una visión de la evaluación como herramienta vinculada a la acreditación más que al desarrollo de capacidades. Esto podría inferirse a partir de las respuestas dadas en torno a las siguientes temáticas: decisiones de los docentes con respecto a los resultados obtenidos en las evaluaciones por los estudiantes, funciones priorizadas por los docentes en las evaluaciones, priorización de los docentes para establecer la calificación. Lo que no es coincidente con las opiniones vertidas por los profesores.

Cabe aclarar que el número de estudiantes encuestados sólo marcaría una tendencia por lo que sería importante continuar con estudios que permitan ampliar la muestra y complementar con entrevistas.

Descripción de dispositivos institucionales que promueven prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias

Talleres de integración

Esta línea de acción fue desarrollada por Secretaría Académica, a través de la Dirección de la Carrera Contador Público Nacional y P.P. en conjunto con la unidad curricular Práctica Profesional y SAPOE.

En el diseño e implementación se trabajó en forma articulada con la Dirección de la Carrera, el espacio de la Práctica Profesional y los siguientes espacios curriculares: Contabilidad Básica, Teoría y Técnica Impositiva I, Derecho Privado II, Derecho Laboral y Administración de Personal.

El dispositivo fue pensado bajo el formato de talleres, los que facilitan dinámicas áulicas que apuntan al conocimiento, comprensión, integración y vinculación, en forma conceptual y práctica, de los saberes referidos a: la registración contable, impuestos, sociedades y derecho laboral, desde la perspectiva de la práctica profesional del contador.

La decisión pedagógica, anteriormente explicada, implicó pensar que el desarrollo de los talleres requería de parejas pedagógicas: un profesor disciplinar de la temática del taller y un profesor de la asignatura Práctica Profesional.

Cabe destacar que esta acción se replicó en la Sede de San Rafael, bajo iguales condiciones. El taller se presenta como un formato valioso para contrastar e integrar la teoría y la práctica desarrollando capacidades cognitivas complejas en los estudiantes, por medio de la problematización y articulación de saberes.

Acciones realizadas

- ✓ Reunión del equipo Coordinador Secretario Académico, Director de Carrera, Titular de Práctica Profesional y Coordinador de SAPOE
- ✓ Elaboración de Cronograma.
- ✓ Entrevistas con las parejas pedagógicas para acordar: finalidad del taller, selección de los contenidos, desarrollo y accesibilidad de materiales pedagógicos, metodología de evaluación.
- ✓ Desarrollo de los talleres: exposición de los temas por los responsables y evaluación de los temas que logren cumplir con los objetivos planteados.
- ✓ Elaboración de encuesta de valoración de los talleres.
- ✓ Elaboración de informe.

Desarrollo

Las propuestas áulicas por cada área de conocimiento en relación con la Práctica Profesional se dictaron en dos instancias la primera buscaba recuperar e integrar los saberes y el segundo tenía como finalidad el desarrollo de una evaluación formativa. Esta clase de evaluación colabora en la autorregulación de los estudiantes, porque les posibilita analizar sus propios procesos de aprendizajes y ubicar en qué dimensión, de éste, no han alcanzado el desarrollo que ellos querían. Esto les posibilita poder formar nuevas estrategias junto con sus profesores.

A continuación se detalla la secuenciación de los contenidos distribuidos en los 4 (cuatro) talleres; tanto en Sede Mendoza como en Sede San Rafael y durante los meses de setiembre a noviembre de 2.017.

Tabla N°3

TEMA	SEDE MENDOZA
REGISTRACIÓN CONTABLE	Registración de aportes de los propietarios y distribución de resultados. Registración de sueldos y cargas sociales. Registración de impuestos y tasas. Asientos de cierre. Balance de Sumas y Saldos y Balance Final. Evaluación final.
IMPUESTOS	Impuesto a las Ganancias. Liquidación Personas Humanas. Rentas de primera, segunda, tercera y cuarta categorías. Deducibilidad de honorarios de directores y síndicos. Venta de acciones. Caso práctico de liquidación ganancias y bienes personales.
SOCIEDADES	Acciones. Usufructo sobre acciones. Otros contratos sobre acciones. Sociedades de Garantía Recíproca. Arbitraje. Caso final de evaluación sobre acciones.
LABORAL	Conceptos de Registro Laboral. Obligaciones del Empleador. Contratos laborales. Remuneración. Jornada Laboral. Feriados y días no laborables. Vacaciones. S.A.C. Extinción del contrato de trabajo. Indemnizaciones. Casos prácticos de liquidación de sueldos, liquidación final y de Ley de Riesgos del Trabajo.

TEMA	SEDE SAN RAFAEL
REGISTRACIÓN CONTABLE	Registración de impuestos de liquidación mensual. Registración de operaciones diversas para Entes Pequeños. R.T. 41 Facpce. Aportes y retiros de los propietarios. Cambios en la representación formal del patrimonio y otros hechos que afectan el Patrimonio Neto. Casos prácticos sobre los temas anteriores.
IMPUESTOS	Impuesto a las Ganancias. Rentas de primera, segunda, tercera y cuarta categorías. Reforma tributaria y laboral. Honorarios de Directores y Síndicos. Caso práctico de liquidación.
SOCIEDADES	Actas de asambleas ordinarias y extraordinarias de Sociedad Anónima. Actas de Reunión de socios Sociedad de Responsabilidad Limitada. Autorización del artículo 61 LGS. Casos prácticos sobre los temas anteriores.
LABORAL	Registración Laboral. Vacaciones. SAC. Jornada parcial. Modalidades del contrato de trabajo. Liquidación de haberes. Embargo de sueldos. Extinción del contrato de trabajo. Casos prácticos sobre los temas anteriores.

La experiencia fue valorada positivamente, en tanto se comprueba:

- Diseño de una innovación pedagógica entre distintos actores institucionales: Dirección de la Carrera Contador Público Nacional y P.P. en conjunto con la unidad curricular Práctica Profesional y SAPOE.
- Establecimiento de acuerdos pedagógico didácticos entre los profesores de la Práctica Profesional y los profesores Disciplinarios del resto de los espacios curriculares.
- Elaboración de materiales de manera conjunta para la plataforma ECONET.
- Construcción colaborativa de estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Dictado de clases en pareja pedagógica.
- Compromiso de los estudiantes, observado por medio de la asistencia a estos talleres extracurriculares.
- Elaboración de encuesta a estudiantes con la finalidad de valorar los talleres. Los resultados evidencian una opinión favorable de los estudiantes en relación con el tiempo dedicado a cada una de las temáticas y la selección de temas desarrollados, además sostienen que el taller les posibilitó recordar contenidos, verificar sus conocimientos e integrar saberes. En cuanto a los materiales pedagógicos didácticos, presentados por ECONET, sostienen que les facilitó la comprensión de los temas.
- Del 100% de estudiantes, que han rendido desde diciembre, el 70% acreditó la Práctica Profesional.

A modo de cierre

Al retomar la hipótesis de este trabajo: “Las concepciones y percepciones de los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, *en relación con la función de la evaluación formativa están ancladas en el enfoque racionalista del currículum*” Se podría afirmar que no se cumple, ya que los docentes demuestran un posicionamiento más cercano a un enfoque práctico del currículum, y por tanto a la evaluación formativa, como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, cabe agregar que si bien se ha podido apreciar que hay criterios de acción vinculados a dicho enfoque, también operan otros que están anclados en una visión instrumentalista y de allí surgen las tensiones entre las visiones que operan en la realidad. Tal vez, estas tensiones o fisuras entre: el pensar, el planificar y el accionar docente, sean percibidas por los estudiantes y por ello ambos tengan percepciones distintas sobre la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la posibilidad de generar *dispositivos institucionales que promueven prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias*, la experiencia ha sido enriquecedora en cuanto al desarrollo de habilidades, capacidades desarrolladas por estudiantes y profesores. En torno a este punto se abren nuevas preguntas: ¿Los dispositivos instituciones tendrán como misión el cambio de las prácticas de evaluación, enraizadas en un mirada instrumentalistas?; ¿Los estudiantes generan, aceptan los cambios en relación con prácticas de evaluación distintas?; ¿Hasta qué punto los estudiantes no promueven la inmovilización de las prácticas evaluativas?.

Bibliografía

- Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Barco, S. (Coord); ICKOWICZ, M; IURI, T; TRINCCHERI, A. (2005) Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO, UNCo Argentina
- Besabe, L. (2007). “Acerca de los usos de la teoría de la didáctica”. En Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. y otros (1996) “Corrientes didácticas contemporáneas” Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L. y Feeney, S. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. de. (2008a). Didáctica general y didácticas específicas. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs.23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J.A.(1922, edición consultada)Didáctica Magna, Madrid, Editorial Reus.
- Diaz Barriga, A. (1991) Didáctica aportes para una polémica. Buenos Aires. Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social /Aique
- Diaz Barriga, A. (1995) Pedagogía-ciencias de la educación-, en Bartolomeu, M.; Juarez, S.; Juarez F. ; Santiago, H. (coords.), En nombre de la pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Edelstein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós.
- FernandezLamarra, N. (2003) La educación superior argentina en debate. Buenos Aires: Eudeba /IESALC.
- Fernandez, L. Instituciones educativas. (1994) Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.
- García, M. (2001) La formación del profesorado para el cambio educativo. España: E.U.B.L.S.
- Grisales – Franco, L.M. (2012) Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Educ. Educ. Vol. 15, No. 2 203-218. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a04.pdf> 5/2/2014
- Gvirtz, Silvina y Camou (2009) La Universidad Argentina en Discusión. Granica
- Jackson, P (1998). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Wainerman C. y Di Virgilio, M.M. (comps) (2010). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial
- Litwin, E. (2000) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior” Buenos Aires: Paidós
- Litwin, E. (2008).El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, A.,Celman,S.; Litwin, E.; Palau de Mote, M (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós
- LopezSegrera (2008)Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul. 2008. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/LopezSegrera2008.pdf>. El 23 de febrero de 2015.¹
- Buenos Aires: Paidós
- Lucarrelli, E. (1998). La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: UBA. OPFYL
- Lucarelli, E. &Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. Revista Diálogo Educativo, 12(35) 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706002>. (4/02/2014)

- Lucarelli, E. **Teoría y práctica en la universidad**: las innovaciones en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.
- Quiroga, A. (2001) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto, en el proceso de conocimiento.
- Santos Guerra, M. A. 1999 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. Revista electrónica <http://www.uva.es/aufop/aufopweb.htm>. recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf (2/03/2014)
- Shulman, L (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Reserarcher* 15 (2) :4-14
- Souto, M. Maza, D. Y Gaidulewicz, L. (2002) “El potencial clínico de un dispositivo de formación de docentes” , en *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes*, edición en CD de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docentes, de Córdoba.
- Zabalza Berraza, M.A. (2008) *La didáctica universitaria. Un espacio disciplinar para el estudio y la mejora de nuestra docencia*. Madrid. Narcea