



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE MAESTRÍA

LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD. Un estudio desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional de Cuyo.

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesista: Prof. Lic. Esp. María de Belén Pulvirenti

Director: Cont. Esp. Mag. María del Carmen Carrió de Scaccia

Mendoza, 2021

Al igual que el caminante, en el poema de Machado, vuelvo la vista hacia atrás para observar el recorrido y agradecer a todas aquellas personas e instituciones que hicieron posible esta Tesis de Maestría.

Quiero además hacer una mención especial para mi Directora, Magister María del Carmen Carrió de Scaccia, por la que siento un aprecio incommensurable.

Por otro lado, quiero agradecer a todos y cada uno de mis estudiantes porque me motivan en la búsqueda de miradas pedagógicas.

Por último, y no menos importante, a mi familia por su apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos y particularmente en este.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

INTRODUCCIÓN.....	8
-------------------	---

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULOS

<b>1. La Universidad Pública Argentina: avances y retrocesos en el tiempo.....</b>	<b>20</b>
1.1. La Universidad Nacional de Cuyo: caminos trazados a través del tiempo.....	36
1.2. Las Universidades Públicas Argentinas: caminos por construir.....	44
<b>2. La Facultad de Ciencias Económicas y sus Planes de Estudio.....</b>	<b>52</b>
2.1. Desde los inicios hasta el plan de estudio 1.966.....	53
2.2. Reformas en tiempos de democracia.....	59
2.3. Nuevas modificaciones y procesos de innovación curricular.....	66
<b>3. La Didáctica un campo en construcción.....</b>	<b>74</b>
3.1. La Didáctica en la universidad y sus senderos.....	83
<b>4. Aproximaciones a las Prácticas de la Enseñanza.....</b>	<b>94</b>
4.1. Miradas en relación con las prácticas docentes universitarias.....	97
4.2. Escenario de las prácticas docentes universitarias.....	103
4.3. Las prácticas docentes universitarias y la evaluación.....	106
4.4. Elementos constitutivos de la evaluación formativa.....	111
4.5. La evaluación formativa y la formación de competencias.....	120
4.6. La evaluación de los aprendizajes y las competencias desde la normativa de la Universidad Nacional de Cuyo.....	123

## TRABAJO DE CAMPO

<b>5. Las matrices de aprendizaje, desde el componente cognitivo y los esquemas de acción, referidas a evaluación, según los docentes.....</b>	<b>132</b>
5.1. Matriz de aprendizaje referida a la evaluación.....	134
5.1.1. Dimensión: componente conceptual.....	134

5.1.2.	Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente conceptual.....	161
5.2.	Dimensión: Esquemas de acción.....	164
5.2.1.	Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde los esquemas de acción.....	176
5.3.	A modo de conclusión.....	178
6.	<b>Las matrices de aprendizaje desde el componente emocional, según los testimonios de docentes.....</b>	<b>181</b>
6.1.	Testimonios vinculados a emociones positivas.....	184
6.1.1.	Lecturas desde la lente de la didáctica.....	185
6.1.2.	Lecturas desde la lente de las emociones.....	205
6.1.3.	A modo de conclusión.....	214
7.	<b>Las matrices de aprendizaje referidas a evaluación, según los estudiantes.....</b>	<b>216</b>
7.1.	Matriz de aprendizaje referida a la evaluación.....	217
7.1.1.	Dimensión: componente conceptual.....	218
7.1.2.	Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente conceptual.....	233
7.2.	Dimensión: Esquemas de acción.....	235
7.2.1.	Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde los esquemas de acción.....	240
7.3.	Dimensión: Componente emocional.....	241
7.3.1.	Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente emocional.....	250
7.4.	A modo de conclusión.....	251

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>254</b>
--------------------------	------------

ANEXOS.....	266
Encuesta La evaluación de los aprendizajes, según la opinión de los docentes.....	267
Encuesta La evaluación, según la opinión de los estudiantes.....	275
Testimonios completos.....	281

BIBLIOGRAFÍA.....	288
-------------------	-----

# ÍNDICE DE TABLAS

## Introducción

Tabla N° 1 Operacionalización de variables, para su medición en docentes.....	16
Tabla N° 2 Operacionalización de variables, para su medición en estudiantes....	18

## Capítulo 2

Tabla N° 3 Normativas durante la vigencia del Plan de Estudio de 1966.....	57
--	----

## Capítulo 5

Tabla N° 4 Lectura ordenanza 108/2010.....	134
Tabla N° 5 Conocimiento de instancias de capacitación.....	135
Tabla N° 6 Cambios en las evaluaciones de los aprendizajes, a partir de la implementación de la Ordenanza 108(2010.....	136
Tabla N° 7 Adecuación de la normativa al perfil de estudiante actual y al tiempo de cursado.....	138
Tabla N° 8 Conceptos sobre evaluación de los aprendizajes.....	141
Tabla N° 9 Propósitos de la evaluación.....	146
Tabla N° 10 Finalidad dada a la evaluación	149
Tabla N° 11 Impacto de las instancias (parciales y/o finales) de evaluación en los aprendizajes.....	151
Tabla N° 12 Impacto de los resultados de las evaluaciones en la práctica docente.....	151
Tabla N° 13 Explicación causal del impacto en la práctica docente.....	152
Tabla N° 14 Funciones de la evaluación en el nivel superior (primera opción)....	156
Tabla N° 15 Funciones de la evaluación en el nivel superior (segunda opción)...	157
Tabla N° 16 Funciones de la evaluación en el nivel superior (tercera opción).....	157
Tabla N° 17 Instrumentos de evaluación pertinentes.....	158
Tabla N° 18 Participación de los estudiantes en la evaluación.....	160
Tabla N° 19 Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular (primera opción).....	164
Tabla N° 20 Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular (segunda opción).....	165
Tabla N° 21 Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular (tercera opción).....	165
Tabla N° 22 La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes (primera opción) .....	166
Tabla N° 23 La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes (segunda opción).....	166
Tabla N° 24 La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes (tercera	

opción).....	167
Tabla N° 25 Composición de los instrumentos de evaluación.....	168
Tabla N° 26 Criterios para construir calificaciones (primera opción).....	169
Tabla N° 27 Criterios para construir calificaciones (segunda opción).....	169
Tabla N° 28 Criterios para construir calificaciones (tercera opción).....	170
Tabla N° 29 Objetos de la evaluación (primera opción).....	171
Tabla N° 30 Objetos de la evaluación (segunda opción).....	171
Tabla N° 31 Objetos de la evaluación (tercera opción).....	172
Tabla N° 32 Finalidad de las instancias de evaluación.....	172
Tabla N° 33 Objetivos de la evaluación final.....	173
Tabla N° 34 Devolución de los resultados obtenidos por los estudiantes.....	174
Tabla N° 35 Atributo en cual se focaliza la retroalimentación.....	175

## Capítulo 6

Tabla N° 36 Comparación entre el número de palabras empleadas por los docentes .....	206
--	-----

## Capítulo 7

Tabla N° 37 Vocablos asociados a evaluación.....	219
Tabla N° 38 Características de la evaluación (primera opción).....	220
Tabla N° 39 Características de la evaluación (segunda opción).....	220
Tabla N° 40 Características de la evaluación tercera opción.....	221
Tabla N° 41 Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes (primera opción).....	222
Tabla N° 42 Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes (segunda opción) .....	223
Tabla N° 43 Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes (tercera opción).....	225
Tabla N° 44 Finalidad de los exámenes finales.....	226
Tabla N° 45 Función en el proceso de aprendizaje.....	227
Tabla N° 46 Finalidad dada a las evaluaciones parciales.....	230
Tabla N° 47 La muestra de examen es considerada como .....	235
Tabla N° 48 Razones que motivan el estudio.....	235
Tabla N° 49 Factores priorizados en la preparación de un examen parcial.....	236
Tabla N° 50 Factores priorizados en la preparación de un examen final.....	237
Tabla N° 51 Criterios que definen el aprendizaje (primera opción).....	239
Tabla N° 52 Criterios de agrupación de experiencias positivas.....	242
Tabla N° 53 Criterios de agrupación de experiencias negativas.....	245
Tabla N° 54 Vocablos que evocan sensaciones antes del examen.....	247
Tabla N° 55 Vocablos que evocan sensaciones durante el examen.....	248
Tabla N° 56 Estados de ánimo frente a la desaprobación .....	249

**Conclusiones**

Tabla N° 57 Comparación entre la lógica sumativa y la formativa..... 258

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

## Capítulo 5

Gráfico N° 1 Formación de posgrado.....	134
Gráfico N° 2 Modificaciones en función de la Ordenanza 108/2010 C.S.....	136
Gráfico N° 3 Adecuación de la Ordenanza 108/2010 C.S. al perfil del estudiante y al tiempo de cursado.....	139

## Capítulo N° 7

Gráfico N° 4 Cantidad de categorías de respuesta por estudiante.....	218
Gráfico N° 5 Vocablos usados para establecer el objetivo de la devolución...	228
Gráfico N° 6 Comparación entre esquemas de acción priorizados para parciales y finales para las frecuencias siempre y a veces.....	238
Gráfico N° 7 Comparación entre experiencias positivas y negativas según proporción de respondientes.....	246

## INTRODUCCIÓN

---

## 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). A 11 años de su fallecimiento sus palabras siguen vigentes porque en el plano didáctico según (Cols, 2009) “La evaluación educativa, y la evaluación de los aprendizajes en particular, constituyen un importante campo de investigaciones en permanente desarrollo”.

Tal vez, la vigencia de las investigaciones obedece a la complejidad que encierra la evaluación para (Anijovich, y otros, 2010) “el abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso complejo en la medida que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados”.

Por su parte (Davini, 2008) explicita las fisuras en el campo de la evaluación de los aprendizajes, al señalar que desde la didáctica es necesario un replanteo de los sistemas de evaluación; entiende que debe ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control “normalizador”. En este punto es necesario señalar desde la década del 70 gracias a la producción de Scriven y otros, en torno a la evaluación formativa, se han modificado en alguna medida las prácticas de evaluación.

Las investigaciones con orientación constructivista han permitido darle nuevos significados a la evaluación formativa. En el campo de la didáctica argentina los investigadores han avanzado y desarrollaron nuevas categorías como evaluación significativa, mediadora, auténtica o como oportunidad. Sin embargo, en el plano fáctico las prácticas de evaluación siguen siendo cuestionadas, en esta línea (Gil Perez, 2010) sostiene que es necesario revisar las posturas de los docentes en relación a este tópico: “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»”

La evaluación de los aprendizajes no puede pensarse en forma aislada, (Santos Guerra, 2003) invita a considerar que dicha problemática 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 señala los siguientes:

- Prescripciones legales: Los docentes no pueden evaluar de manera antojadiza, sino que responden a la normativa establecida por el plan de estudio.
- Supervisiones institucionales: Ningún profesional puede escapar a las pautas reguladoras de la universidad, aunque posea un criterio diferente al establecido por la norma.
- Presiones sociales: Las calificaciones obtenidas por los estudiantes forman parte de su trayectoria académica, la cual es utilizada en el mercado laboral y en el mundo académico para jerarquizar y clasificar.
- Condiciones organizativas: 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 este realice, tampoco de la experticia del profesor; sino que depende también de la organización de las instituciones.

En referencia al sistema universitario, vale expresar que, en las últimas 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. Según (Fernández Lamarra 2003) entre los años 1987 y 2003 se crearon cantidad de universidades nacionales y privadas; e institutos superiores no universitarios; sumado a esto el aumento de posgrados.

Paralelamente las universidades se encuentran presionadas por varios 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.

La tasa de abandono y el tiempo efectivo de graduación son alguno de los indicadores más relevantes a la hora de analizar la calidad educativa en numerosos modelos de evaluación institucional, que no tienen una perspectiva holística que pueda dar cuenta de la complejidad del sistema universitario. En este punto es posible pensar: ¿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 deserción y las bajas tasas de terminalidad universitaria (considerado el tiempo efectivo de graduación), se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de Educación Superior y éstas no solo dependen de la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, es una de las categorías que impactan de manera directa en la tasa de egresados de las instituciones de nivel superior.

En este sentido no cabe hacer una mirada simplista de la evaluación de los aprendizajes, la misma 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 las prácticas evaluativas 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.

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

La primera parte de esta tesis está orientada a establecer el encuadre teórico desde el cual se analiza la problemática de la evaluación de los aprendizajes, en la universidad. El mismo está organizado en cuatro capítulos, el primero de ellos busca contextualizar el problema de conocimiento en el contexto institucional, por ello se realiza un recorrido histórico del sistema universitario argentino, para luego dedicarle un apartado a la Universidad Nacional de Cuyo (en adelante UNCuyo) y finalmente revisar los desafíos a los que se enfrenta el sistema universitario.

El segundo capítulo desarrolla aspectos históricos de la Facultad de Ciencias Económicas UNCuyo, con la finalidad de presentar las diferentes miradas en relación con la evaluación de los aprendizajes, desde los planes de estudio de la facultad.

El tercer capítulo presenta el estatuto epistemológico de la didáctica para establecer la perspectiva teórica frente a su objeto de estudio y su vinculación con las didácticas especiales.

En este capítulo se busca contextualizar la evaluación de los aprendizajes en la universidad, desde la didáctica y más especialmente la Didáctica de Nivel Superior, haciendo especial mención a los avances de este campo disciplinar en la UNCuyo.

El cuarto capítulo se centra en las prácticas docentes y evaluación, en el mismo, se analizan las prácticas de enseñanza desde la perspectiva didáctica y en el contexto universitario. Para luego introducirse y profundizar en las prácticas de evaluación universitarias. Vale decir que en este recorrido conceptual se opta por seleccionar autores de habla hispana y fundamentalmente de especialistas argentinos, porque la problemática de la evaluación de los aprendizajes en la universidad, requiere de la mirada de los investigadores locales que, a su vez, transitan las aulas.

En este apartado se focaliza la reflexión en torno a la evaluación formativa y el desarrollo de competencias, con el fin de demostrar cómo estas categorías conceptuales presentan puntos en común, desde los aspectos teóricos aportados por la didáctica, como así también desde la dimensión normativa de la UNCuyo.

En síntesis, en la perspectiva teórica se desarrollan aspectos institucionales, normativos y didáctico; desde el cual se analizarán las matrices de aprendizaje en torno a la evaluación formativa construidas por los docentes y por los estudiantes. Para (Anijovich & Capelleti, 2018) “La investigación educativa ha colocado uno de sus focos de interés en el pensamiento del profesor.” Al considerar las concepciones y las creencias de los profesores como factores que condicionan la práctica profesional y en consecuencia las propuestas áulicas. Atendiendo a este planteo surgen los siguientes interrogantes ¿las prácticas evaluativas posibilitan la demostración de procesos constructivos en torno a la formación de capacidades o solo revisten acciones mecanizadas destinadas a formalizar la situación académica de estudiantes?, ¿qué valor le dan los docentes universitarios a las instancias evaluativas?, ¿cómo interpretan los resultados que obtienen sus alumnos?, ¿las prácticas evaluativas responden mayoritariamente a: prácticas áulicas, criterios disciplinares y/o requisitos institucionales?, ¿qué estrategias utilizan para articular el sistema de evaluación universitario, con las nuevas propuestas didácticas?

La forma en que los docentes dan respuesta a esta y otras preguntas conformarían el abanico de supuestos y respuestas naturalizadas a situaciones profesionales que generalmente no tienen base teórica. (Anijovich & Capelleti, 2018) Desde ese posicionamiento es posible plantear ¿En qué medida las propuestas didácticas actuales en torno a la evaluación de los aprendizajes forman parte de las matrices de aprendizaje de los docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas, UNCuyo?

La respuesta a este problema de conocimiento se iniciará por medio de los siguientes objetivos:

- Identificar y comparar las matrices de aprendizaje que poseen: los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, UNCuyo de la Facultad de Ciencias Económicas; en relación con la función que cumple la evaluación.
- Conocer y caracterizar prácticas de evaluación formativa, orientadas a la formación de competencias.

- Identificar dispositivos institucionales explícitos que acompañan propuestas evaluativas orientadas a la formación de competencias.

En función de los avances en el plano de la didáctica y la pedagogía universitaria, a lo que se han sumado los esfuerzos de la UNCuyo por generar espacios de formación docente, se plantea como primera hipótesis de trabajo: Las matrices de aprendizaje referidas a la evaluación, que poseen los profesores del Facultad de Ciencias Económicas, están orientadas a la formación de competencias.

Sin embargo, dados los tiempos institucionales para cumplir con los requisitos curriculares planteados en el plan de estudio, se propone una segunda hipótesis: La evaluación formativa es una instancia de cumplimiento formal para los estudiantes pertenecientes a las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas.

El lector podría preguntarse por qué se involucra a los estudiantes en el planteo del problema y en las posibles respuestas. La respuesta está asociada al posicionamiento de la autora de este trabajo. La misma considera la evaluación como una práctica social, que se construye bajo un marco institucional, en la que docentes y estudiantes asumen un papel protagónico. En otro sentido la reconfiguración de las prácticas de evaluación requiere analizar los puntos de vista de los actores centrales del acto educativo.

A su vez, el lector podría cuestionar por qué se emplea el concepto de, matrices de aprendizaje (Quiroga, 1994.) en lugar de las siguientes categorías: supuestos, creencias, representaciones sociales. La respuesta está en la perspectiva disciplinar del trabajo, el mismo está anclado fuertemente en la didáctica y la psicología, y la categoría matriz se encuadra en esta perspectiva. Además, por tratarse de una estructura compuesta por elementos conceptuales, esquemas de acción y aspectos emocionales hacia posible analizarla desde un enfoque paradigmático cuantitativo, con algunas estrategias cualitativas.

En coherencia con los objetivos e hipótesis planteadas, se hace necesario pensar en un estudio bajo un diseño no experimental, en tanto las variables no sufrirán manipulaciones, se pretende observar el fenómeno tal como se presenta en la realidad, por esta misma razón será de carácter descriptivo-seccional. Es importante destacar que además de identificar las propiedades y atributos del fenómeno se

realizará una mirada comparativa, con la finalidad de visualizar si existen diferencias entre docentes y estudiantes.

La población objetivo está conformada por profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, pertenecientes a las siguientes carreras: Licenciatura en Administración, Contador Público, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Logística.

Esos grupos estarán representados en dos matrices de datos consideradas, estudiantes y docentes de los departamentos antes mencionados.

En cuanto a la estrategia cuantitativa, la selección de la muestra de docentes se realizó a través de un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios; los profesores accedieron a participar en la investigación, esto en alguna medida, aseguró la confiabilidad en las respuestas obtenidas. De esta forma se obtuvo una muestra de 54 profesores distribuidos de la siguiente manera: 14 Departamento de Administración, 12 Departamento de Economía, 17 Departamento de Contabilidad, Departamento de Logística 11.

En referencia a la instancia cualitativa se trabajó con la misma muestra, sin embargo, participaron 10 docentes; quizás se vincule con factores contextuales como la situación de emergencia sanitaria a partir del COVID 19 y las altas exigencias a las que se vieron sometidos los docentes.

En referencia con los estudiantes se incorporaron al estudio, aquellos que estuvieran entre primero y tercer año, por ser estos años decisivos, dado que estos son fundamentales en el proceso de alfabetización académica.

La muestra de estudiantes se conformó con el mismo método de muestreo utilizado con los docentes y por iguales razones; participaron 213 alumnos pertenecientes a la Facultad y distribuidos en los tres primeros años: 77 sujetos de primero, 54 de segundo y 82 de tercero.

La observación de la realidad se realizó por medio de encuesta destinada a docentes y estudiantes.

Por trabajarse las hipótesis, bajo un predominante enfoque paradigmático cuantitativo, se hace necesario definir las variables.

A partir de las siguientes tablas se podrá apreciar las variables y su correspondiente dimensión, indicador subindicadores y el número de la pregunta correspondiente al cuestionario, por la cual se ha realizado la medición de las variables.

La primera de ellas demuestra cómo se trabajarán las variables en los docentes y la segunda en los estudiantes.

Tabla N° 1 Operacionalización de variables, para su medición en docentes.

Variable	Dimensión	Indicador	Sub-Indicadores	Ítems del cuestionario
Perfil poblacional académico			Edad	1
			Género	2
			Espacio curricular	3
			Año	4
			Antigüedad	5
			Formación de posgrado	6
			Clase de formación de posgrado (disciplinar / pedagógica)	7
			Formación continua	8
			Desarrollo en investigación	9
Matrices de aprendizaje Referidas a la evaluación formativa	Componente Conceptual	Conocimiento de la Ordenanza 108/2010	Lectura de la ordenanza	10
			Capacitación sobre la temática	11
			Adecuación al perfil del estudiante	12
			Tiempo real de cursado	13
			Cambios generados en la cátedra	14
			Propuesta de cambios	15
		Conceptualización de la evaluación	Evocación en relación con el vocablo evaluación	33
			Evocación en relación con el vocablo calificación	34
		Saber referido a: finalidad, función, características y participación de los estudiantes	Finalidad: Herramienta de diagnóstico para la cátedra	16
			Finalidad: Impacto en los aprendizajes de los estudiantes	17
			Finalidad: Impacto en la práctica docente	18

Variable	Dimensión	Indicador	Sub-Indicadores	Ítems del cuestionario
Matrices de aprendizaje Referidas a la evaluación formativa	Componente Conceptual	Saber referido a: finalidad, función, características y participación de los estudiantes	Explicación causal del impacto en la práctica docente	19
			Características: Instrumentos de evaluación pertinentes	20
			Funciones priorizadas en las prácticas de evaluación (triángula la 16)	21
	Esquemas de acción	Definición de criterios y estándares, empleado por los profesores	Definición de los criterios para organizar la preparación de espacios curriculares.	22
			Criterios: Evaluación de cátedra, distintas posibilidades de aprendizaje	24
			Criterios: Actividades de los instrumentos de evaluación	25
			Criterios de construcción de la calificación referida a exámenes finales	28
			Criterios de construcción de la calificación referida a exámenes finales. Ampliación de categorías	29
			Estándar: Objetivos de los sistemas de evaluación	23
			Estándar: Objetivos de cada instancia de evaluación	26
			Estándar: Objetivos de la evaluación final	27
			Valoración de la devolución de los resultados obtenidos por los estudiantes	31
Finalidad de las instancias de devolución	32			

En referencia al componente emocional de la matriz de aprendizaje, fue necesario analizarla mediante una estrategia cualitativa, como la recopilación de testimonios.

En el caso de los estudiantes se midieron todos los componentes de la matriz por medio de la encuesta, en función de la cantidad de estudiantes que integran la muestra.

Tabla N° 2 Operacionalización de variables, para su medición en estudiantes

Variable	Dimensión	Indicador	Sub-Indicadores	Ítems del cuestionario
Perfil poblacional			Lugar de Nacimiento	1
			Edad	2
			Género	3
			Año que cursa	4
Matrices de aprendizaje Referidas a la evaluación formativa	Componente Conceptual	Conceptualización de la evaluación	Evocación en relación con el vocablo evaluación	5
			Ampliación de categoría "otros"	6
		Saber referido a: finalidad, función, características	Características de la evaluación	7
			Funciones en el nivel superior	8
			Finalidad de los exámenes finales	9
			Función: Impacto efecto	10
			Función en su proceso de aprendizaje	11
			Finalidad de los parciales	12
			Objetivo de la instancia de devolución del examen	17
	Esquemas de acción	Definición de criterios y estándares, empleado por los estudiantes	Razones que motivan el estudio	13
			Aspectos priorizados en el estudio de parciales	14
			Aspectos priorizados en el estudio de finales	15
			Criterios que definen el aprendizaje	16
	Componente Emocional	Recuperación de experiencias, sentimientos y sensaciones	Positivas	18
			Negativas	19
			Sentimientos y/o sensaciones antes del examen	20
	Matrices de aprendizaje Referidas a la evaluación formativa	Componente Emocional	Recuperación de experiencias, sentimientos y sensaciones	Sentimientos y o sensaciones durante el examen
Sentimientos y/o sensaciones frente al fracaso de un examen				22

La toma de encuestas a docentes se planteó temporalmente para el año 2019 mediante formulario de Google y la estrategia cualitativa se realizó de manera virtual durante el 2020.

La encuesta destinada a estudiantes se realizó también durante el 2019 por medio del sistema SIU Guaraní, mediante autorización de la Secretaría Académica de la Facultad. De esta forma cuando los estudiantes se anotaban a mesas de exámenes finales podían visualizar la encuesta, vale decir que su completamiento no era obligatorio, así fue como 213 alumnos accedieron a participar en el estudio.

El principal aporte de esta tesis es poner en tensión la visión que van construyendo los sujetos a lo largo de sus trayectorias en relación con los avances desde los diferentes planos teóricos. Además de problematizar las miradas que configuran los docentes y los estudiantes; tal vez el comparar las distintas impresiones, posibilite construir estrategias que acerquen perspectivas.

**CAPÍTULO 1:**

**LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA: AVANCES Y RETROCESOS EN EL  
TIEMPO**

---

## **LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA: AVANCES Y RETROCESOS EN EL TIEMPO**

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en tanto prácticas sociales se desarrollan en instituciones, con características propias y singulares, construidas a lo largo del tiempo y en un espacio determinado. Por tanto, transitar el campo de la evaluación supone mirar los caminos trazados por las universidades públicas argentinas.

Es este apartado teórico no se pretende realizar un estudio exhaustivo de la Historia de la Educación en las universidades, cuestión que excede a la delimitación teórica del presente trabajo, se presentaran los momentos históricos que dan cuenta de la constitución actual de las universidades.

El origen de la educación superior, de lo que actualmente es la República Argentina, se lo ubica temporalmente en 1.613, año en el que fue creado el colegio jesuítico en Córdoba. Hacia 1.622 se le otorgó la calidad de universidad con el nombre de Universidad Mayor de San Carlos.

Cabe destacar que las universidades de América replicaban el modelo escolástico y eclesiástico español y se dirigían a la educación de los sectores dominantes con poder económico; por tanto, la formación universitaria apuntaba al adoctrinamiento religioso, con la finalidad de garantizar la unidad religiosa y la vinculación con la corona española, como también, la formación de la elite gobernante.

La singularidad de la Universidad de Córdoba se vislumbra desde su inicio: no incorporó en su plan los estudios jurídicos, esto la diferencia de otras instituciones jesuíticas; por ello muchos de los protagonistas de la ilustración se formaron en otras universidades como Chuquisaca, o Potosi.

Los Jesuitas fueron expulsados en 1.767 y la universidad fue gestionada por los franciscanos, aunque finalmente, serán las autoridades del Virreinato del Rio de la Plata la que ejercerán el control de la Universidad, diferenciándose del carácter extraterritorial y ecuménico del periodo jesuita.

En el siglo XVIII, se fueron produciendo cambios paulatinos, debido a la introducción de las ideas de la ilustración francesa en los círculos académicos. En las nuevas perspectivas se identifica una visión secular y racionalista del conocimiento. Lo que posibilitó espacios de reflexión y crítica en las universidades, en relación a la lucha por la independencia junto con el ideal de americanidad.

El siglo XIX trajo otros cambios significativos, a partir de la instauración de las repúblicas en Latinoamérica y la difusión de las ideas ilustradas en el campo de la educación, se observa una creciente secularización lo que fue debilitando el poder de la Iglesia y su injerencia en la educación superior.

En este contexto, luego de los movimientos independentistas y bajo la inspiración de Bernardino Rivadavia se concreta la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1. 821. La misma, en su organización se adapta parcialmente al concepto napoleónico, de esta forma, se busca la superación del modelo colonial. El espíritu innovador proveniente de las corrientes intelectuales originadas en Francia, Alemania, Inglaterra e Italia, no logró romper totalmente con los convencionalismos de la época. La preparación de los jóvenes se dirigía a la formación de los dirigentes al servicio del proyecto centralista, funcional a los gobernadores de Buenos Aires, y seguía siendo ámbito de una educación elitista dirigida a los sectores dominantes y económicamente pudientes.

En el periodo posterior a la Revolución de Mayo, la Universidad de Córdoba, se vio implicada en la guerra por la Independencia, aunque luego, trató de adecuarse a la nueva situación política y a los nuevos pensamientos provenientes de la ilustración; no llegó a producir reformas significativas.

Es importante destacar que ambas universidades tuvieron que soportar los conflictos políticos y las guerras civiles que se desarrollaron entre los años 1.820 y 1.840. Situación que fue revirtiéndose y en forma gradual a partir de la sanción de la Constitución Nacional en el año 1.853, con lo que se inicia el periodo de organización de la política de la Argentina. En torno a la formación universitaria, aparece en el artículo 67 inciso 17 una referencia explícita a las universidades, estableciendo como facultad del congreso el dictado de planes de instrucción general y universitaria.

A finales del siglo XIX en el mundo académico y político de la Argentina se comienzan a desarrollar las ideas positivistas: orden y progreso, vinculadas al conocimiento de

la realidad de manera verificable, comprobable y replicable; apareciendo así una emancipación del conocimiento de toda forma de dogmatismo religioso. Lo que impactó en las tendencias políticas de la época y en la enseñanza universitaria. En ese marco fue sancionada la Ley Nro. 1.597, llamada Ley Avellaneda que regularía las dos universidades existentes hasta ese momento: Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires.

La norma legal, en cuestión, se caracteriza por ser concisa y breve, en tan solo cuatro artículos establece el marco regulatorio de las universidades nacionales. Por su parte las casas de altos estudios deberían ajustar sus estatutos a la Ley Avellaneda; la que hacía referencia fundamentalmente a los aspectos administrativos, permitiendo que las universidades regularan las otras dimensiones de la vida académica. Sin embargo, la intención del estado era homogeneizar y controlar, ya que el Poder Ejecutivo Nacional tenía las siguientes atribuciones: elección de los candidatos a ocupar cargos docentes vacantes, destitución de los profesores a propuestas de las Facultades y el derecho al veto de los estudios universitarios. De esta forma aparece el control del Estado sobre las universidades, además se lograría formar los cuadros políticos, funcionales al proyecto que tenían los gobernantes de la época, pertenecientes a la Generación del 80'; y propiciar el acceso de ciertos grupos sociales.

Quizás las características de dicha ley y el momento de estabilidad política en el surge, favorecieron su vigencia hasta el 1.947, es decir reglamentó las universidades por 62 años y fue el marco regulatorio de las altas casas de estudios creadas posteriormente.

En los tres años posteriores a la sanción de la Ley Avellaneda se crearon las siguientes universidades: Universidad Provincial de Santa Fe en 1.889, Universidad Provincial de la Plata en 1.890 y Universidad Provincial del Tucumán en 1.912. Las tres universidades fueron nacionalizadas posteriormente. La universidad de La Plata se pensó como un modelo superador del tradicional oligárquico con una fuerte impronta positivista; por su parte la Universidad de Tucumán, asume el modelo modernizante, según (Fernández Lamarra, 2002) ambas casas de altos estudios anticiparon principios que años más tardes se evidenciarán en la Reforma Universitaria de 1.918.

En 1.916 asume como presidente Hipólito Yrigoyen como primer presidente de la Nación elegido bajo la reglamentación establecida por la Ley Sáenz Peña, es decir a través del voto secreto y obligatorio. Este suceso marcó un cambio sustancial, manifestaba el fin del poder concentrado en los sectores oligárquicos y conservadores, para dar paso a la participación de los sectores medios en proceso de ascenso social. Esta situación no fue ajena a las universidades, a las que ingresaron sectores oligárquicos desplazados del poder político.

En este contexto surge un movimiento estudiantil que tuvo como centro la Universidad Nacional de Córdoba, diferente de las universidades de: Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Tucumán; la “Docta” se conservó hasta 1.918 sin modificaciones significativas acorde a la ilustración primero y las ideas positivistas después. En lugar de ello, la oligarquía cultural y la Iglesia seguían entretrejiendo la historia de esos claustros, demuestra tal afirmación los siguientes aspectos: se estudiaba el derecho público eclesiástico y canónico; los estatutos establecían que los cuerpos directivos no se renovarían jamás y solo un tercio ocupados por profesores con clases a su cargo. Sus miembros serían designados por las academias compuestas por miembros del clero y los grupos conservadores de la sociedad cordobesa. Para (Alonso & Vazquez, 2000) los estudiantes advierten que el sistema universitario no permitía la libertad de pensamiento.

Los estudiantes de Córdoba inician una serie de huelgas y protestas, en las que la violencia no siempre estuvo ajena, por lo que el presidente Yrigoyen decretó la intervención de la Universidad de Córdoba. Lejos de quedar en incidentes aislados aquello que comenzó con una protesta estudiantil terminó en un vasto movimiento social que traspasó las fronteras nacionales. Según (Roig, 1998) esta reforma demuestra un conflicto social entre: la intelectualidad del antiguo patriarcado y la juventud estudiantil que buscaba la renovación cultural del país.

La Reforma Universitaria representa la ruptura con el modelo elitista universitario que venía desarrollándose, en el país desde la época colonial. Las ideas y principios reformistas pudieron abrirse paso en una sociedad conservadora, gracias a los nuevos tiempos en los que se apreciaban profundas transformaciones que la sociedad estaba protagonizando: cambios económicos, sociales y culturales, surgimiento de nuevos partidos políticos, consolidación de los sectores medios y fuerte impulso a la utilización de prácticas democráticas y democratizadoras.

Las bases del pensamiento y transformaciones del Movimiento Reformista se pueden analizar en el Manifiesto Liminar, producto del Primer Congreso Nacional de estudiantes, convocado por la Federación Universitaria Argentina.

La Reforma trajo aires de cambio en los aspectos organizativos y de gobierno, como en los relacionados con las cuestiones académicas. En relación con los primeros aparecen como postulados: el cogobierno de docentes y estudiantes lo que implica la elección de los miembros de los cuerpos colegiados por el voto de los ciudadanos universitarios; la autonomía política, docente y administrativa. En referencia a lo académico promueven instaurar los concursos abiertos de antecedentes y oposición para los docentes, la renovación de la cátedra y la libertad de las mismas, además se abren cátedras paralelas. Todo esto en el marco del fortalecimiento de la función social de la universidad.

Finalmente, se puede afirmar que por medio de la Reforma Universitaria de 1.918 se puso de relieve la importancia y dimensión con que los actores sociales lucharon para mejorar la universidad; a través de leer críticamente su realidad, la estructura y finalidades de las universidades existentes. La agudeza intelectual de los estudiantes les permitió identificar los aspectos cruciales en las instituciones académicas y de exponer con absoluta claridad las líneas de cambio, que posibilitarían la mejora de las casas de altos estudios.

En líneas generales se observó un mejoramiento en las instituciones universitarias hasta 1.930, año en el que un movimiento militar derroca a Yrigoyen y se reinstala la oligarquía conservadora, dando inicio a la persecución y proscripción de los dirigentes y militantes del radicalismo, del socialismo y otros partidos democráticos y el fraude electoral como mecanismo de acceso al poder. En consecuencia, con este escenario se observan las siguientes características: intervención de las universidades, disminución de la matrícula, estancamiento intelectual de la mano de un renovado clericalismo y de ilegalización de los movimientos estudiantiles.

En este escenario y bajo un perfil más conservador que las universidades anteriormente creadas; se crea la Universidad Nacional de Cuyo, en el año 1.939 por Decreto Nro. 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional, con la finalidad de brindar formación educativa a las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Sobre esta institución se trabajará en detalle en el próximo apartado.

La universidad argentina asume otras características a partir de la asunción al poder de Juan Domingo Perón en el año 1.946, quien había establecido alianzas con los sectores gremiales y un variado espectro ideológico constituido desde la izquierda nacional hasta la derecha nacionalista.

Las fracciones derrocadas se protegieron en sus cargos legislativos y en las universidades. Esto motivó la intervención de las seis universidades existentes y además se cesantearon un gran número de profesores. En 1.947 se deroga la Ley Avellaneda y se sanciona la Ley Nro. 13.031, que establecía que los rectores y los profesores eran designados por Poder Ejecutivo Nacional y los decanos por el Rector. En definitiva, se buscaba el control político de las universidades, desechando las conquistas logradas en la Reforma del 18.

Vale destacar la política de expansión del sistema universitario a través de las siguientes medidas: el ingreso libre, la gratuidad de los estudios y la admisión de los egresados de todas las modalidades de enseñanza media (no sólo bachilleres), y una importante inversión presupuestaria; según (Fernández Lamarra, 2002) desde 1.946 a 1.955 se incrementó la matrícula en un 187%, lo que trajo aparejados problemas vinculados a la masificación del sistema.

Otro aspecto a resaltar fue la creación de las Universidad Obrera Nacional, que contaba con facultades regionales en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza y Santa Fe y otorgarían el título de Ingeniero de Fábrica.

Las universidades una vez más sufren las consecuencias de los cambios políticos, en 1.955 un golpe militar derrocó al Presidente Perón, y las nuevas autoridades bajo una perspectiva desarrollista postulan “la existencia de un Estado que por primera vez intentaría orientar y asumir la producción científica y tecnológica, exigiendo un cierto desplazamiento del modelo profesionalista de la Universidad” (Carrió, 2014)

Como primera medida se dicta el Decreto- Ley Nro. 477 por el cual se derogan las leyes 13.031 y 14.297 (sancionadas durante el gobierno de Perón), y se restablece la Ley Avellaneda de 1.885. Estas medidas se complementan con el decreto- ley Nro. 6403/55, de diciembre de 1.955, por el cual se recupera la organización de las universidades bajo los principios Reformistas de autarquía, de cogobierno con la participación de los claustros docentes, estudiantes y graduados, la periodicidad de

las cátedras y el régimen de concursos docentes. De esta forma se posibilita la inmediata normalización organizativa de las universidades.

En este periodo se sancionó la Ley Nro. 14.557/58, la misma permite la creación de universidades privadas bajo el sostenimiento económico de los privados, sin que exista participación de los recursos estatales en el financiamiento.

La etapa que se extiende desde el año 1.958 hasta 1.966 es considerada, por muchos especialistas, como el más floreciente en términos de avances científicos y académicos de la historia de las universidades nacionales. Según (Fernández Lamarra, 2002) este periodo que comenzó con la inmediata normalización organizativa de las universidades nacionales posibilitó el inicio de un proceso de crecimiento cualitativo que se extiende hasta 1966. Otra es la visión aportada por (Romero, 2001) al advertir que, si bien la universidad recupera los principios Reformistas, se evidencia, en paralelo, la falta de debate político; la universidad se presenta como un polo crítico con tensiones, originadas en el sostenimiento económico de grupos de científicos por medio de fundaciones internacionales. Esta situación llevó a cuestionar los paradigmas científicos y la necesidad de que los investigadores y sus producciones estuvieran al servicio de la realidad nacional y latinoamericana.

Dentro de las medidas propuestas para reformar las universidades y por medio del decreto Nro. 6034/55 se plantea la departamentalización. Dicha reforma organizativa fue altamente resistida; los que abogaban por el cambio, separaban la práctica profesional y científica de la actuación social del sujeto. Por su parte los que resistían, la innovación, defendían el sentido de la universidad, consideraban que se desdibujaba la misión social e histórica al priorizar la actividad técnica y científica (Lazzaro Jam & Andrés, 2012). En definitiva, la departamentalización posibilitó sólo cambios nominales o la estructuración de una unidad puramente administrativa.

Al finalizar este periodo se habían creado dos nuevas universidades nacionales: la Universidad Nacional del Nordeste, con sede en las provincias de Corrientes y Chaco, y la Universidad Nacional del Sur, con sede en Bahía Blanca; las ideas de la época en estudio se pueden identificar en esta última, en tanto desde sus orígenes presenta una organización departamental.

En el año 1.966, toda posibilidad de avance relacionado a la universidad se ve abruptamente limitada por el Golpe de Estado encabezado por el General Onganía, quien ordenó tomar por la fuerza sedes universitarias, hecho que es recordado por la Historia como: “La noche de los bastones largos”, en la cual, las fuerzas de seguridad ejercen una brutal violencia contra un grupo de profesores y estudiantes, con la finalidad de desalojarlos de la sede de la Universidad de Buenos Aires. Esta situación generó la renuncia masiva de profesores e investigadores de la mencionada universidad, además, la dictadura militar dispuso la cesantía de muchos docentes de otras instituciones universitarias.

Coherente con la política intervencionista aplicada por el gobierno de facto se dictó en 1.967 un Decreto –Ley Nro. 17.245, en el cual se eliminan todas las propuestas de la Reforma Universitaria, y queda anulada la participación democrática de los estudiantes y graduados en la conformación de los consejos superiores, como así también la actividad política estudiantil.

Por dicha reglamentación se crea el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, los que apoyan el “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo” presentado por Alberto Taquini. El resultado de esta propuesta se evidencia en la política del último tramo de la dictadura. La misma consistió, entre otras cuestiones, en la creación de las casas de altos estudios que a continuación se detallan: la del Comahue, en Neuquén y Río Negro, la de La Pampa, la de Lomas de Zamora y las de Lujan en la Buenos Aires, Río Cuarto en Córdoba, la de San Luis, la de San Juan, la de Catamarca, la de Santiago del Estero, la de Entre Ríos, la de Salta y la de Misiones.

Las comunidades provinciales apoyaron estas creaciones, otros sectores veían que la intencionalidad del poder militar era descentralizar las universidades nacionales, y poder controlar a los estudiantes. En relación a este punto Roig (1998), sostiene que se evitaba la masificación de las universidades grandes y limitaban a los jóvenes a emigrar hacia la de Buenos Aires y Córdoba, anulando así la politización de las universidades.

Si bien se promovieron innovaciones, funcionales a los intereses políticos del momento, prevaleció en las universidades una organización tradicional; y en relación al sentido pedagógico de la formación superior se fortaleció el conocimiento profesional disciplinar. (Lazzaro Jam & Andrés, 2012)

En el año 1.973 los peronistas regresan al poder, al iniciarse el periodo del Presidente Héctor Cámpora. El peronismo de los setenta impulsó reformas en las que se articulaban las propuestas educativas de los militantes, y proponían un sistema educativo lejos de los modelos extranjerizantes y cercanos al pensamiento latinoamericano (Carrió, 2014).

Los fundamentos de las reformas estaban vinculados a la concepción de reconstrucción y liberación nacional. La puesta en marcha de estos principios implicaba la designación de rectores a intelectuales y profesores relacionados con la Juventud Peronista, como también, cesantear a los docentes vinculados al golpe militar. Desde el punto de vista curricular, se promovió la modificación de planes y programas de estudio, la que no se concretó plenamente; y con la finalidad de democratizar el acceso, la supresión de los exámenes de ingreso, esto ocasionó un incremento de un 23% en tan solo un año.

Tras la renuncia del Presidente Cámpora, en septiembre de 1.973, es elegido Juan Domingo Perón; la conflictividad del escenario político se refleja nuevamente en las universidades. Por esos días, estalló el conflicto entre la Juventud Peronista, la organización guerrillera los Montoneros (representantes de la izquierda peronista), y la Triple A (representantes de la derecha peronista). Ante esta situación Perón, a través de los interventores universitarios, comienza la cesantía y persecución de docentes y estudiantes universitarios vinculados con los sectores de izquierda.

En marzo de 1.974 se dicta una nueva Ley Universitaria Nro. 20.654, la misma fue aprobada por unanimidad en el congreso, ya que es el fruto de un acuerdo político entre peronistas y radicales, por esta razón es conocida como la ley Perón-Taiana-Balbín.

La mencionada ley, en líneas generales, denota principios cercanos a la normativa de carácter reformista, al establecer que la elección de las autoridades universitarias debía darse por el voto de los representantes del claustro docente, estudiantil y personal no docente, cabe destacar que se excluyó a los graduados. Además, especifica un nuevo régimen de autonomía académica y docente y de autarquía administrativa, económica y financiera Fernández (Fernández Lamarra, 2002). Esta disposición universitaria no tuvo verdadero impacto, por dos motivos: fallece Perón y se desata el conflicto expresado anteriormente.

Como creaciones de instituciones universitarias nacionales se destaca la de Jujuy, la del Centro de la provincia de Buenos Aires y la de Mar del Plata. Así en la Argentina, “de las 24 jurisdicciones provinciales o territorios existentes a mediados de la década del 70, 19 contaban con servicios universitarios nacionales” (Fernández Lamarra, 2002). Esta situación fue acompañada de un importante crecimiento en la matrícula, en el periodo comprendido entre año 1.955 y 1.966 aumentó en un 75% y desde 1.966 hasta 1.973 se incrementó un 66%. Para el año 1.974 existían 490.651 estudiantes matriculados. El mencionado autor sostiene que, en relación al resto de los países de Latinoamérica, la Argentina es el país en que más tempranamente se desarrolló el proceso de expansión de la educación superior, sin embargo, la inestabilidad de las instituciones no ha permitido la consecución de políticas educativas claras para este nivel del sistema educativo.

La Argentina en 1.976 atraviesa una situación crítica desde lo económico, político, social e ideológico y en la trama político cultural estaba arraigada la idea de que el orden autoritario permitiría buscar soluciones ante un pueblo que poco sabía de ejercicio democrático, por lo que parte de la civilidad apoyó el golpe de Estado y el inicio del Proceso de Reorganización Nacional.

En relación a la educación la consideraban como campo propicio para el florecimiento de la subversión y que por otra parte (Beigel, 2010) agrega que la asignación de los recursos la enmarcaron bajo las reglas del mercado. Esta postura se trasluce en la intervención de las universidades con militares (mediante Ley Nro. 21.176, la misma deroga la Ley Nro. 20.654/74), cesantearon a miles de docentes y estudiantes, muchos de ellos muertos o desaparecidos, vocablo que pasó a ser parte del imaginario de los argentinos y ha dejado marcas en la cultura.

La represión de aquellos años produjo un enorme vaciamiento de la capacidad académica argentina y consecuentemente del capital científico tecnológico, (Beigel, 2010) observa, además, una dependencia académica, a través de la imposición de agendas de investigación y las exigencias de pautas como el papel sobre el libro.

En el año 1.980 la “ley de facto” Nro. 22.207 establece normas para las universidades nacionales, su finalidad y función, como también las prohibiciones referidas puntualmente a la actividad política.

En relación al análisis sobre la matrícula es necesario circunscribirlo en un contexto de control, represión y “fuga de cerebros”, más las fuertes restricciones de orden

financiero, ocasionaron el descenso de la matrícula del sistema universitario en un 23% entre los años 1.976 y 1.983.

La evolución política posibilitó la recuperación de la democracia en 1.983, con la asunción del Presidente Raúl Alfonsín, elegido constitucionalmente por la ciudadanía. El retorno a la democracia se reflejó de forma inmediata en las universidades, (Suasnábar, 2001) destaca que se restituyó el patrón de funcionamiento del modelo reformista. Para ello fue necesario dictar el Decreto Nro. 154/83, por el que se intervinieron las universidades nacionales, autorizando al Poder Ejecutivo a designar los rectores normalizadores y al Ministerio de Educación a nominar los decanos normalizadores, a propuesta de los rectores.

El mencionado decreto permitió, según (Fernández Lamarra, 2002), la aplicación de los estatutos universitarios vigentes en julio de 1966 (periodo de la restauración reformista) en el que:

- Se permite la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los consejos superiores y directivos.
- Se reconoce la legalidad de la Federación Universitaria Argentina.
- Se elimina toda clausula eliminatoria y prescriptiva
- Se examina la validez de los concursos docentes realizados durante el periodo militar.

Unos meses después, el Congreso sancionó la Ley Nro. 23.068, en la que se confirma lo establecido en el decreto Nro. 154/83 y se establece como plazo para la normalización un año, de esta forma es derogada la “ley de facto”.

Las garantías democráticas posibilitaron la reinserción de docentes, el desarrollo de concursos y la realización de las elecciones electorales, por lo que se recupera la vida democrática y la normalización académica de las instituciones universitarias nacionales. Este contexto facilitó el incremento de la matrícula, entre los años 1.984 y 1.990, ascendió a un 65%; producto también de la reciente estabilidad institucional se crea la Universidad Nacional de Formosa en 1.988.

La década de los noventa fue significativa para las universidades nacionales, para (Suasnábar, 2001) las pautas de funcionamiento de las décadas anteriores finalizaron con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias, generando innovaciones en las políticas educativas destinadas a las instituciones universitarias.

Sin embargo, (Fernández Lamarra, 2002) sostiene que en el periodo comprendido entre 1.989 y 1.994 no se adoptaron políticas definidas en materia de educación superior, aunque destaca una fuerte expansión de instituciones destinadas a la Educación Superior Universitaria, a través de creaciones de universidades nacionales y la autorización del Poder Ejecutivo a universidades privadas.

El último autor mencionado identifica que en Buenos Aires se crea la de la Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús y Tres de Febrero, en el interior la de la Rioja y de la Patagonia Austral. Las nuevas instituciones no impactaron en el crecimiento de la matrícula la que asciende solo un 12%, mientras que las universidades privadas tienen un crecimiento de un 35%.

La definición de políticas educativas para la Educación Superior se observa a partir de la sanción de la Ley Nro. 24.521/95. Los cambios, vinculados con la aplicación de la ley, generaron resistencia en las entidades académicas, las que miraron con recelo el escenario desde el que surge dicha normativa.

Por aquellos años, se instaló una agenda internacional orientada a la modernización de los sistemas superiores, promovida básicamente por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial, y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según (Mollis, 2007) los objetivos de la agenda estaban destinados a la disminución de los subsidios estatales a la educación, la ciencia y el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones, las matrículas privadas, y la promulgación de una Ley de Educación Superior.

En definitiva, las transformaciones no surgieron de la masa crítica de las universidades sino que fueron diseñadas desde el exterior de las mismas y se enfrentaron con el “habitus” institucional. Por ello se promulga la Ley con un disenso importante desde los estudiantes, profesores universitarios y representantes del poder legislativo; los que advertían que se introducían cambios sustantivos en conquistas ganadas por el movimiento de 1.918, referidos a: la autonomía, financiamiento y gobierno universitario. En opinión de (Lavatelli, 2009) el paso de una posición autónoma y diferenciada a un sistema coordinado de educación superior, implicó cierta pérdida de poder.

La reacción y desconfianza de los académicos, no sólo estaba vinculada a la disminución de los espacios de poder; sino a que las reformas educativas en el nivel superior, en la década de 1.990, fueron desarrolladas en un contexto de continuos

cambios: sociales, políticos y económicos. Por esos años, se consideraba que la crisis fiscal y económica demostraba el fracaso de un modelo de organización social, conocido como Estado de Bienestar. Ante esta situación se propone reducir el tamaño del Estado y flexibilizarlo, bajo los criterios de eficacia, calidad y responsabilidad.

Por otra parte, algunos intelectuales desde sus escritos denunciaban la crisis de las Universidades, entre ellos, (Tellez, 1997)

“Resquebrajados los referentes epistemológicos y axiológicos sobre los que se fundó el concepto moderno de universidad, no puede dejar de advertirse que, con ello se han trastocado las maneras de relacionarse con aquellas cuestiones en torno a las cuales giraron las preocupaciones fundamentales acerca de la universidad, a saber: su papel en la sociedad, el carácter de la investigación como producción de conocimiento, el estatuto de la docencia como quehacer orientado a la supresión de la ignorancia, la voluntad deliberada de crítica y creación como condición inherente a la formación de las comunidades científicas e intelectuales”(p. 6)

En esta misma dirección es que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 1998, se planteó:

“La Educación Superior debe hacer frente a imponentes desafíos, por ello ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”

Se advierte que no solo se cuestiona la calidad de la educación universitaria sino también la legitimidad, la función y pertenencia para ese contexto sociopolítico y económico. Las universidades notaron este cuestionamiento y quizás la desconfianza limitó la posibilidad de producir cambios significativos en las instituciones.

En relación con este punto (Lavatelli, 2009) destaca tres puntos de la ley que despertaron controversias en el ámbito académico:

A) Marco institucional:

En primer lugar, se reconoce a las universidades como instituciones de derecho público, creadas por la ley de la Nación, y con un informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN), por otra parte, en el Título IV habilita a las casas de altos estudios a dictar y reformular sus estatutos; sin embargo, establece los temas que deben incluirse y agrega que los estatutos deberán ser aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación, lo que denota la supervisión del estado.

La Ley regula de manera prescriptiva la forma de gobierno, en esta dirección (García de Fanelli, 2009), sostiene que demarcar el ejercicio de la autonomía de las universidades en relación a la elección de las autoridades, evidencia el poder de control del estado.

En lo que se refiere a las atribuciones académicas las universidades tienen la posibilidad de crear carreras de grado y posgrado, aunque los controles del Ministerio de Educación aumentan al establecer las condiciones para otorgar títulos que certifican formación académica y habilitación profesional, artículo 42; y también en aquellas profesiones de interés público en la que se pudiera poner en riesgo de manera directa la salud, la seguridad, los derechos, los fines o la formación de habitantes, como así también, la carga horaria se establecerán los contenidos mínimos y los criterios de intensidad de la formación práctica. Además, estas carreras deberán transitar los procesos de acreditación establecido por Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En relación con las atribuciones académicas se observa una fuerte presencia del estado.

#### B) El régimen financiero

La Ley promueve el desarrollo de fuentes alternativas de capital. El establecimiento de la autarquía financiera permite la generación de recursos extras a los aportados el Tesoro Nacional. Autoriza a cada universidad al manejo descentralizado de los fondos generados por ellas, además se las habilita para que promuevan la formación de “sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil” con la finalidad de apoyar la gestión financiera y mejorar las relaciones de las entidades académicas con el medio.

Esta regulación normativa busca compensar la disminución del gasto público y redimensiona la relación Estado-mercado, en consecuencia, se genera una nueva modalidad de gestión. Lo que se corresponde con la aplicación de políticas de origen neoliberal en función de un modelo universitario diferenciador y competitivo.

En aquel momento, las agrupaciones estudiantiles, observaron que la reforma no era para agregar recursos sino más bien para reemplazar recursos públicos por privados (Santori, 2009), por su parte (Mollis, 2007), asegura “En los acuerdos producidos para la aprobación de la ley, se reconocen intereses corporativos y paritarios que no están intrínsecamente vinculados a la anhelada excelencia para la educación superior”

### C) El sistema de evaluación

Los cambios en las modalidades de gestión, opina (García de Fanelli A. , 1997), introdujeron transformaciones en la relación de poder y de autoridad entre el Estado y las Universidades, que otorgaron autoridad a los grupos de pares evaluadores. En este marco es que aparece un "...estado que exige rendición de cuentas del accionar de las instituciones a cambio del financiamiento estatal, convirtiéndose en un estado evaluador." (Marquina & Nosiglia, 1995)

Las universidades son observadas y evaluadas con la finalidad de diversificar fuentes y las formas de asignar los recursos públicos; en un contexto de restricción fiscal e incremento de la matrícula universitaria. En palabras de (Mollis, 2007) "Darle libertad a las instituciones para buscar otras fuentes de financiamiento alternativo al estatal y a su vez, controlar sus resultados a través, de órganos de evaluación y acreditación como la CONEAU"

La introducción de procesos de evaluación implica claramente un cambio en las relaciones de poder entre la autoridad del Estado y los grupos de gestión académicos y la desarrollada por los mercados pertinentes y sus agentes (Brunner, 1994). Es decir, se presenta una redistribución del poder, por medio de mecanismos sistemáticos de evaluación y acreditación, realizado por instituciones intermedias creadas por el Estado.

De esta forma los sistemas de evaluación y acreditación no quedaron librados a las acciones de los particulares, sino que se instala como una política nacional; sin embargo, algunos académicos (como Brunner y Del Bello) sostienen que se reduce a la intervención regulatoria del Estado. Otra es la postura de (Márquez & Marquina, 1997), los que interpretan que promueve una nueva racionalidad de trabajo académico, una relación diferente entre el Estado y las instituciones universitarias, y entre las autoridades universitarias y el personal académico.

Algunos especialistas consideran que los sistemas de evaluación y acreditación crean las condiciones para que las universidades busquen y logren la excelencia; dichos procesos dinamizan las altas casas de estudios, las orientan, las presionan para seguir en la búsqueda de la calidad; sin embargo, el sistema no puede mejorar sin la colaboración de las entidades académicas, en las que se observa un fuerte corporativismo, según (Delich & Iaies, 2003) existe una tendencia a priorizar los objetivos de la institución, sobre los que debería tener la universidad al servicio de la

sociedad, de esta manera prevalecen los intereses individuales de los miembros de la universidad por encima de lo que puede ser el servicio a la comunidad.

Los debates que surgieron a partir de la Ley de Educación Superior, y en referencia a los aspectos señalados por (Lavatelli, 2009): marco institucional, régimen financiero y sistema de evaluación; no dejaron de estar presentes en las discusiones académicas en tanto en el plano de la realidad no se observan mejoras sustanciales en torno a la calidad de las universidades. Es decir que la Ley no generó las mejoras pretendidas en torno a la calidad, equidad, y eficiencia del sistema vinculadas a las funciones sustantivas de la universidad: formación, investigación y extensión. En definitiva, la configuración actual de las universidades argentinas, según (Suasnábar & Rovelli, 2011) expresan la tensión entre las tendencias de cambio estructurales, las políticas de reforma impulsadas y la resistencia/adaptación de los actores universitarios.

Los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias demuestran un rendimiento interno inequitativo y pobre del sistema en relación a la formación de profesionales, las bajas tasas de graduación en tiempos que exceden la duración real de los estudios dan cuenta de la ineficacia del sistema (Gvirt, 2009).

### **1.1. La Universidad Nacional de Cuyo: caminos trazados a través del tiempo**

El contexto político en el que nace la Universidad Nacional de Cuyo está vinculado a un gobierno no constitucional y bajo ideas conservadoras, sin embargo, desde el año 1.921 Mendoza presentaba proyectos para la creación de la universidad. Advierte (Fontana, 1994), la existencia de solicitudes recurrentes apoyadas por la prensa del momento, al considerar que en la provincia existía “madurez cultural” y la necesidad de la región en formar profesionales. (Gallardo & Falconer, 2015) destaca como uno de los antecedentes, que dan cuenta sobre el desarrollo cultural de dicha provincia, es la Universidad Nacional y Popular de Mendoza impulsada y fundada por iniciativa estudiantil en los años 20.

Mendoza tuvo que esperar hasta el 21 de marzo de 1.939 para lograr la creación de la Universidad Nacional de Cuyo, por el Decreto Nro. 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional. La misma debía prestar servicios a San Juan, San Luis y las autoridades

se concentrarían en Mendoza. Desde su mandato fundacional esta casa de altos estudios debía impactar en la región, en esa época primaba el regionalismo y este principio orientaría la extensión de las universidades nacionales durante las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, el momento histórico, social, cultural político y económico de las provincias implicadas no se adecuaba al modelo de cobertura regional transprovincial; por ello la tan esperada universidad no logró el impacto que se esperaba en Cuyo (Roig, 1998).

Para este mismo autor, el valor ha estado en la generación de conciencia universitaria desarrollado en los claustros, lo que le ha permitido responder de manera dinámica en cada uno de los momentos históricos.

Desde la mirada social se esperaba una universidad pragmática con la finalidad de dar respuesta a las demandas sociales, lo que no es coincidente con lo declarado en su fundación, al señalar que deberá formar profesionales y otorgará una formación de carácter humanístico y la centralidad está en el hombre. Ello se visibiliza en su escudo, el que expresa "In Spiritus Remigio Vita" (El aleteo del espíritu está en la vida").

La universidad recientemente creada debía adaptarse al momento político en el que se encontraba inmersa, por ello las banderas de la Reforma del 18: autonomía y cogobierno; debieron sufrir modificaciones acordes a los tiempos que corrían. En referencia al primero, el estatuto debía ser aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional y el nombramiento de profesores titulares estaría a cargo del Ministerio de Educación, en función de la terna enviada por el Consejo Superior de la Universidad, tal como lo expresa la Ley Avellaneda. En relación al cogobierno, se les niega la participación estudiantil, al establecer en el estatuto que los estudiantes no forman parte de los órganos de gobierno.

El golpe de 1.943 representa el primer quiebre institucional y se inician las primeras cesantías bajo la figura de Carlos Pithod como rector interventor; la universidad desde el punto de vista ideológico tuvo que enarbolar la bandera del nacionalismo reaccionario (Fares, 2011)

Las medidas para las universidades nacionales, dispuestas a partir de 1.945 con la asunción de Perón a la presidencia de la nación, fueron implementadas en su totalidad en la recientemente creada Universidad de Cuyo. Observa (Buchbinder,

2010) un intento de peronizar la universidad argentina, y politizar el conjunto del sistema educativo, sin embargo, advierte sobre la fuerte reacción negativa de docentes y estudiantes. De la mencionada casa de estudios según (Maturó, 2009) se retiraron el historiador Salvador Canals Frau y el escritor Julio Cortázar, debido a las persecuciones políticas de aquellos años y en razón al compromiso político.

Lo expuesto demuestra alguna de las razones que hicieron que el “golpe libertador” del año 1.955 fuera mirado con buenos ojos por algunos intelectuales y académicos, considerando que se daría inicio a una etapa sustentada en la libertad académica. Este anhelo quedó en el plano de las ilusiones, tal como ocurrió en el resto del país se cesantearon docentes por pertenecer de manera explícita - o no - al peronismo, (Gallardo & Falconer, 2015) afirma, “en el caso de Mendoza, muchos fueron cesanteados por haber participado del Congreso de Filosofía (al que asistió Perón con su esposa Eva, cerrando el mismo con su discurso sobre la Comunidad Organizada)”

Durante el gobierno constitucional de Arturo Frondizi, el Congreso de la Nación sanciona la Ley Nro. 14.557/58, mediante la cual se les otorga la posibilidad a los particulares a crear universidades privadas. Al igual que en el resto del país, en Mendoza los debates en torno a esta temática fueron intensos.

La Universidad Nacional de Cuyo se expresó a favor de la apertura de universidades privadas, bajo dos condiciones: los particulares tendrían la responsabilidad sobre el financiamiento y el Estado la facultad de habilitar títulos, además competencia para aprobar los planes de estudio. Producto de esta ley en la provincia de Mendoza se crean las siguientes universidades, en el año 1.962 la Universidad Católica, en 1.963 la Juan Agustín Maza, diez años más tarde se crea la del Aconcagua.

Por aquellos años, los jóvenes se presentan como sujetos políticos y militantes influidos por: la Revolución Cubana, el Concilio Vaticano II, el Mayo Francés, el movimiento hippie en Estados Unidos y el surgimiento de la Teoría de la Liberación y la Filosofía de la Liberación en América Latina; por ello la militancia, la politización de los centros de estudiantes y las protestas estudiantiles son parte del escenario de ese momento histórico. Según (Buchbinder, 2010) los estudiantes se expresaron interpelando la realidad de las universidades y puntualmente cuestionan los exámenes de ingreso, el incremento de aranceles, las restricciones presupuestarias, los subsidios recibidos.

Lamentablemente el desarrollo intelectual, científico y pedagógico de la Universidad Nacional de Cuyo fue nuevamente limitado por el golpe de estado encabezado por Onganía, significando un nuevo corte en la vida académica. Sin embargo, “en UNCuyo -como en la Nordeste y Sur- los rectores, docentes e investigadores no renunciaron ante el cambio de gobierno, sino que continuaron en el poder. Los centros de estudiantes podían funcionar sin ejercer actividad política alguna en forma oral o escrita” (Lazzaro Jam & Andrés 2012)

A nivel nacional asume la Presidencia Héctor Cámpora en 1.973 y como Ministro de Educación Taiana, el cual contaba con el apoyo de la sectores progresistas del peronismo, lo que le facilitó desarrollar reformas en el nivel universitario, en relación a las áreas de docencia, investigación y extensión, además de la modernización curricular, la que facilitaba la experimentación de nuevas formas de enseñar y aprender; estas innovaciones, entre otras, quedaron opacadas por la lucha política que enfrentó a las diferentes franjas del peronismo.

Uno de los temas que se discutió ampliamente fue la departamentalización, en algunas universidades se continuó con el modelo existente hasta el momento, mientras que Mendoza fue pionera en su implementación. El por entonces rector Ingeniero Roberto Carretero acompañado, desde la Secretaría Académica, por Arturo Roig llevan adelante el nuevo Plan de Reforma de 1.974-1.976. La misma consistía en agrupar los campos básicos del saber humano, y se fortalecería con la especificidad de cada facultad. La renovación pedagógica, a partir de dicho plan, generó un sistema de áreas lo que implicó la revisión y modificación de planes de estudio, como también, de los programas.

En la Facultad de Filosofía y Letras se establecieron departamentos y cada uno de ellos estaba compuesto por áreas limitadas por Ciclos, de esta forma se lograba la articulación entre conocimiento científico y docencia de las distintas disciplinas, como también el desarrollo gradual de proceso de enseñanza y aprendizaje (Lazzaro Jam & Andrés, 2012). Otro avance fue la creación de las Unidades Pedagógicas, integradas por docentes y alumnos, lo que evidencia una concepción de la educación participativa, y demuestra la madurez intelectual en relación a los temas pedagógicos.

Se puede apreciar la relevancia que cobran los temas pedagógicos, además de la capacidad intelectual, de los miembros de la comunidad académica mendocina, para transferirlo en la formación de los jóvenes. La renovación de los planes de estudio sustentados en las ideas de liberación latinoamericana, la departamentalización, la finalización del sistema de cátedras y la supresión de las jerarquías al interior de las mismas, el dialogo entre autoridades y estudiantes, el ingreso irrestricto y la evaluación continua, fueron estrategias pensadas con la finalidad de responder a las funciones inherentes a la universidad: docencia, investigación y extensión (Roig, 1998).

El desarrollo de estas innovaciones se paralizó, a partir de la asunción de Ivanissevich como Ministro de Educación en el año 1.975, el cual sustenta ideas totalmente opuestas a Taiana, y comenzó la expulsión de todo aquel que estuviera ligado a la izquierda peronista o al marxismo.

En el año 1.976 las Fuerzas Armadas toman el poder, lo que significó para la Universidad de Cuyo, al igual que el resto de las universidades nacionales, la intervención, las cesantías, las renunciadas, la persecución, las listas negras, la quema de libros y la prohibición de realizar actos políticos. Vale destacar que luego de la intervención realizada por miembros de dichas fuerzas, se eligen como Rectores interventores a Pedro Santos Martínez y Enrique Zuleta Álvarez, ambos historiadores egresados y docentes de la Facultad de Filosofía y Letras.

El retorno a la democracia en el año 1.983, marcó la restitución de las garantías constitucionales y con la normalización de la Universidad Nacional de Cuyo, al igual que ocurría en el ámbito nacional, como ya se referenció en páginas anteriores.

A mediados de los noventa y con la sanción de la Ley de Educación Superior se visibilizan cambios a nivel nacional y provincial. La universidad Nacional de Cuyo nuevamente se presenta como una institución atenta a los cambios de la época, ya que en el año 1.995 es una de las primeras en transitar el proceso de evaluación institucional.

Esta primera instancia de evaluación, fundamentalmente tuvo como punto de partida el Estatuto Universitario, porque en este se encuentran los fundamentos conceptuales y axiológicos que se necesitaban para evaluar. Este documento expresa la Universidad "tiene por función esencial el desarrollo y difusión de la cultura

en todas sus formas a través de la enseñanza superior, la investigación científica, la preparación técnica, la formación profesional y la elevación del nivel ético y estético”. Además, se establece que todos los docentes, cualquiera sea su categoría estarán sujetos a evaluaciones periódicas y manifiesta que cada unidad académica está obligada a realizar un control de desempeño de sus docentes. Así la evaluación, en la dimensión referida a la docencia, ha sido una práctica constante.

La primera Autoevaluación no contó con un mecanismo de evaluación puramente estadístico, fue de tipo descriptivo narrativo, centrado esencialmente en la función docencia. Permitió mostrar la urgencia de contar con el Plan de Desarrollo Institucional, teniendo en cuenta las necesidades, demandas y transformaciones que deberá sufrir la universidad para responder a los planteos desde la dimensión social.

En cuanto a la evaluación externa (noviembre y diciembre 1.995) es importante destacar algunas de las conclusiones elaboradas en el documento “EVALUACIÓN INSTITUCIONAL II Evaluación externa”.

- ➔ *Gobierno y administración:* se señaló que la Universidad tiene establecidos claramente su misión y propósitos, lo que permite plantear las opciones académicas, su proyecto educativo y su plan de desarrollo. Además, expresó que la organización de gobierno está bien estructurada y organizada entre el Rectorado y el Consejo Superior. Finalmente consideró que la administración es adecuada en cuanto a sus fines, tamaño y estructura organizativa y se recomendó elaborar y ejecutar un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional.
- ➔ *Funciones Universitarias:* Con relación a la Docencia se expresó que es organizada, coherente con el plan educativo por lo que se la calificó de buena, al igual que la calidad del personal académico.  
Se aconsejó centralizar el sistema de ingreso de los estudiantes. Se destacó que los criterios de selección, admisión, y evaluación de los mismos, están claramente establecidos y aplicados. Conjuntamente, se sugirió estudiar e implementar un sistema curricular flexible sobre la base de los créditos académicos, para que alumnos de una Facultad puedan tomar cursos dictados por otra, cuando ello sea pertinente y este sancionado por el plan de estudios.
- ➔ *Investigación:* se expresó que en la universidad existe un razonable desarrollo en relación con este tema. Sin embargo, se destacó una notoria limitación en cuanto al desarrollo de la investigación en ciencias básicas.
- ➔ *Extensión y servicios a la comunidad:* se estimó que la labor de extensión de la universidad es adecuada, recomendándose que se mantenga y refuerce el

apoyo a estas actividades. Se sugirió sistematizar todo lo referente a políticas y modalidades de prestación de servicios al sector productivo.

Al recorrer los procesos (autoevaluación y evaluación externa) y las consecuencias de los mismos, se destaca, si bien la evaluación de la docencia en la universidad estaba presente, aquí se planteó una mirada más profunda y sistemática, ya que se evaluaron otras dimensiones. Buscando y descubriendo las debilidades, planteando alternativas de solución, a partir de la propia realidad universitaria.

La segunda evaluación institucional se llevó cabo seis años después de la primera, tal como lo expresa la *Ley de Educación Superior* Nro. 24.521 y establecido en su artículo 44. En este proceso se evaluó el Plan De Desarrollo Institucional De La Universidad Nacional De Cuyo (1.994-2.004) que surgiera del proceso de evaluación anterior.

El marco de preparación, para la realización de la evaluación interna de cada unidad académica es más riguroso en: lo normativo y metodológico. La resolución bajo la cual se desarrolló esta segunda evaluación fue la N° 488 emanada del Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, con fecha del 29 de diciembre del 2.000.

Aparece como objetivo central de dicha Resolución el establecimiento del grado y la calidad del cumplimiento de las recomendaciones expresadas en la Primera Evaluación Institucional, los objetivos y acciones del Plan de Desarrollo Institucional, de los planes de gobierno y de diversos lineamientos, planes de acción, programas emprendidos por la Universidad Nacional de Cuyo y por cada una de las unidades académicas.

Para la evaluación realizada en el año 2001 se indican las principales funciones a evaluar:

- ↳ Docencia
- ↳ Investigación, desarrollo y creación
- ↳ Extensión, producción de tecnología y transferencia
- ↳ Gestión y gobierno (universidades nacionales)
- ↳ Recursos humanos
- ↳ Infraestructura y recursos materiales
- ↳ Servicios de biblioteca, de información e informativos
- ↳ Integración de la institución universitaria

Es importante observar el crecimiento que presenta el proceso de evaluación ya que, la realizada en el año 1.995, centró su tarea en la función docencia, mientras que en la última evaluación se amplió la labor hacia todas las áreas mencionadas anteriormente.

Para dar cumplimiento a esta labor se propone la designación de una Comisión General de Autoevaluación Institucional conformada por un representante de cada unidad académica y sugiere que sus integrantes posean un conocimiento profundo de la UNCuyo, en las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. Pero que además se relacionen con la universidad de manera comprometida, se interesen en la evaluación institucional, tengan experiencia en evaluación universitaria, porque se busca lograr un conocimiento crítico constructivo, responsable y científico sobre la realidad universitaria; que sepan trabajar en equipo y amplitud de criterios, estos dos últimos elementos se presentan esenciales para un trabajo constructivo, participativo y consensuado y disponibilidad de tiempo (dos días semanales) debido a que se reconoce la complejidad de dicho proceso.

Las funciones de la Comisión General de Autoevaluación Institucional son las de elaborar un informe que indique el grado de cumplimiento de las recomendaciones de la primera Evaluación institucional y proponer recomendaciones para los próximos 6 años.

De lo expresado anteriormente se deduce que este proceso permitió la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional, el que fue elaborado por la Comisión del Plan de Desarrollo Institucional, creada por la Ordenanza 6/98 C.S. Así mismo la producción, fruto del trabajo de esta comisión, fue sometida al análisis y a la crítica de actores de distintas disciplinas y posiciones. Por esto se entiende que el documento es producto de la Universidad Nacional de Cuyo en su conjunto.

Respetuosos de la Ley, la Universidad realiza la tercera autoevaluación institucional la misma toma el periodo comprendido 2002-2008 y en el 2011 se desarrolla la evaluación externa, por medio de los pares evaluadores. Vale resaltar que los procesos de evaluación transitados apuntan al mejoramiento sostenido y continuo de la universidad, como también, han consolidado un proceso que forma parte de una cultura institucional. Prueba de ello es el haber emprendido en el año 2012 la elaboración de un Plan estratégico (Carrió, 2014)

En síntesis la Universidad Nacional de Cuyo, al igual que el resto de las universidades del país, desde sus inicios ha estado atravesada permanentemente por las contingencias socio políticas nacionales, (Suasnábar, Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica, 2001). Pese a ello ha sabido sumarse positivamente a los procesos de innovación y reforma a partir de la mirada crítica de los problemas, que obedecen en muchos casos a la coyuntura política, sin apartarse de la responsabilidad social que le compete. Así lo demuestra el Informe (2012) de la última evaluación externa, en el que se identifica que la “calidad con pertinencia e inclusión” son los ejes que articula la política institucional, pero advierte también sobre la necesidad de mejorar la gestión de políticas que disminuyan los desequilibrios y asimetrías entre las unidades académicas, con la finalidad de superar la fragmentación institucional.

Claro está que la comunidad académica mendocina necesita seguir caminando en pos de dar respuestas a las problemáticas y desafíos actuales, compartidos con otras universidades de la Argentina.

## **1.2. Las Universidades Públicas Argentinas: caminos por construir**

En los apartados anteriores se ha podido apreciar, la complejidad de las situaciones históricas, políticas y sociales por las que ha transitado la universidad pública argentina, durante el siglo XX soportaron un importante número de intervenciones que ocasionaron retrocesos y vaciamientos, de los que no ha sido fácil recuperarse y los que han dejado huellas importantes. (Fernández Lamarra, 2002) agrega que la universidad argentina y a partir de la Reforma de 1918 ha defendido la autonomía y el cogobierno, muchos especialistas consideran que estos principios han favorecido al fortalecimiento hacia el interior del sistema nacional de un corporativismo y una partidización, excesiva del gobierno universitario, que interferiría con la articulación con la sociedad.

Bajo esas coordenadas las universidades públicas han construido su realidad. En el presente apartado, se buscará manifestar las problemáticas de la universidad. Las futuras líneas se presentan como un análisis de la situación actual en función de

aspectos salientes de la universidad argentina, investigado por especialistas como: Camou, Camilloni, Corengi, Duarte, Etcheverry, Fanelli, Gvirtz, Lavatelli, Mollis, Santori, Sturbin, Villanueva; entre otros.

Las universidades argentinas desde la época moderna, han mantenido su estabilidad institucional gracias al reconocimiento social; en una primera instancia su misión estuvo orientada a la formación de líderes, dentro de las clases altas, luego profesionales y técnicos, en las clases medias. Sin embargo (Fronidzi, 1971) advierte la conformación de una universidad alejada en relación con la totalidad de la sociedad; como una institución destinada para la “élite económica y social”. Este filósofo profundiza la mirada al sostener que, en este contexto se formaron generaciones, insensibles a las necesidades y requerimientos del pueblo.; actualmente “la universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual”, con énfasis destaca “... si no elevamos el nivel científico y técnico y no lo ponemos al servicio de una acción social no saldremos del estancamiento”

Desde la mirada social las universidades están fuertemente cuestionadas; el colectivo en general desconfía de que las casas de altos estudios cumplan con las exigencias de los tiempos actuales. Por otra parte, esta cuestión se complejiza según (Mollis, 2007), porque las universidades no cuentan con el apoyo del Estado-nación que la financia, como “socio fundante y fundador de legitimidad pública”.

La Universidad debe enfrentarse entre viejos problemas y nuevos desafíos; en un sistema conformado por instituciones diferentes, con diversas tradiciones y proyectos, lo que termina generando un mapa universitario caracterizado por la heterogeneidad. En relación a este punto (Mollis, 2007) entiende que el sistema universitario argentino se caracteriza por una amplia diversidad en la oferta educativa, sin embargo, advierte que existen superposiciones en relación a los títulos y diplomas ofrecidos en el nivel superior universitario y no universitario y una evidente fragmentación en el conjunto del sistema, en tanto las instituciones que lo conforman están desarticuladas entre sí. Dicha fragmentación conspiró contra el funcionamiento efectivo del sistema, ya que los sectores que lo conforman no establecieron articulación entre los distintos tipos de formación (universitaria y no universitaria), y no se reciclaron con las ofertas educativas existentes. “Por el contrario, las políticas de la educación superior en cuanto a su modalidad de oferta, se pueden caracterizar como una superposición fragmentadas, costosa e ineficiente orientada en la última

década por el perfil del potencial consumidor” (Mollis, 2007). Tal vez la fragmentación y la falta de articulación denunciada por Mollis, sean el resultado de la inestabilidad constitucional y falta de planificación a largo plazo. Vale destacar que a partir de 1.930 la Argentina inicia un proceso que algunos historiadores llaman “entre dictaduras y democracias”; la universidad pública no quedó ajena a este proceso, como se referenció en los apartados anteriores, ha sufrido múltiples intervenciones que afectaron la construcción y desarrollo del sistema.

Para (Mollis, 2007) la problemática radica en la falta de planeamiento conjunto y la escasa articulación hacia dentro del sistema universitario, como también, con el nivel secundario y el postsecundario.

Otro intelectual preocupado por las cuestiones universitarias es (Camou, 2009), quien destaca varios males en la universidades argentinas: la carencia de un sistema articulado de educación superior, la necesidad de garantizar la autonomía de los espacios universitarios y las lastimosas partidas presupuestarias asignadas de manera desigual; y como retos: la avasallante globalización del saber, la construcción de una profunda y verdadera cultura de la evaluación, el diseño de políticas consensuadas por los propios actores universitarios, acordes a las exigencias sociales de calidad, eficiencia, equidad y transparencia.

Por su parte (Mollis, 2007) reconoce una seria de crisis y desafíos. Entre las primeras resalta: crisis de representatividad del cuerpo colegiado junto a la crisis del paradigma comunicacional-científico, la crisis de estructura de facultades pensadas desde un modelo napoleónico, desarticulación con los otros niveles del sistema, la desconexión con la urgentes necesidades la sociedad civil, la debilitada voluntad de campo de sus actores, y la pérdida de identidad comunitaria; como gran desafío, lograr la supervivencia, frente a las transformaciones que promueve la globalización.

La resolución de estas crisis, según la mencionada investigadora, implican recrear el sentido fundacional y destacar las prioridades urgentes, como: la definición de las misiones institucionales y el valor del conocimiento, la proyección de la investigación hacia la satisfacción de las demandas y urgencias culturales y sociales, promoción de la formación de líderes políticos conscientes de lo público y con alta sensibilidad social y el replanteo de la disfuncionalidad administrativa.

Desde un posicionamiento similar (Camou, 2009) sostiene que es necesario redefinir la agenda universitaria a partir de identificar los conflictos y las crisis que nos interpelan en la búsqueda de soluciones.

La primera crisis, explicada por este autor, es la vinculada a los recursos, al identificar que existen múltiples, intensas y heterogéneas exigencias hacia la universidad; sin embargo, el presupuesto es limitado para responder de manera eficiente. Se observa un Estado incapaz de sostener económicamente a las universidades públicas, se evidencian recursos públicos magros en relación con la creciente demanda de este nivel educativo. Por su parte, (Santori, 2009) observa que las casas de altos estudios presentan limitaciones a la hora de recaudar aranceles y escasa información para destinar becas y auditar su ejecución; lo que limita el desarrollo equitativo y eficiente de las instituciones públicas de educación superior.

En relación con el financiamiento y luego del retorno de la democracia, (Santori, 2009) advierte que las universidades evidencian inestabilidad en la implementación de políticas públicas, lo que trae aparejado la inmovilidad institucional; aparece la desconfianza sobre las medidas, como si el próximo gobierno no respetara los límites y alcances pactados. Entonces, ante la duda: los cambios, las innovaciones y las nuevas propuestas, se realizan sin afectar de manera sustancial las rutinas ya establecidas. Esta desconfianza limita las verdaderas transformaciones y el profundo debate al interior de las universidades.

Desde la estructura del no diálogo, de posiciones enfrentadas, de mirar la realidad bajo dilemas y no de tensiones; se limita la capacidad de las entidades académicas de pensarse a sí mismas. “Esta imposibilidad de poner en discusión algunos de sus dogmas facilitan el hecho de que la ineficiencia y la inequidad sigan gobernando al escalón más alto de la sociedad del conocimiento” (Santori, 2009).

El segundo nudo crítico se presenta en la crisis de las reglas, claro está que la universidad es una institución autónoma que dirime sus cuestiones a través del consenso de claustros; aunque, hoy se observa una falta de confianza en las decisiones que surgen de los órganos de gobierno de las universidades. En este sentido (Camou, 2009), expresa:

“Pero es precisamente ese juego de normas lo que hoy está en cuestión, debido en parte a genuinas demandas de transparencia y mayor participación de diferentes sectores, en parte a un creciente deterioro y una extendida desconfianza en la

institucionalidad pública del país, y en una porción nada despreciable por efecto de lógicas partidarias y clientelares que desde hace muchos años vienen avanzado sobre los espacios de decisión académica” p.20

No menos grave, es la crisis de sentido. Las imágenes objetivo de la universidad hoy no se visualizan con claridad, las creencias y valores universitarios son interpelados bajo distintas lógicas. Para algunos, es la institución destinada a la producción y enseñanza del conocimiento científico, y; para otros es un espacio eminentemente político. En el medio de estas posturas (Camou, 2009) observa “En medio, han comenzado a emerger conflictos que carecen de un horizonte de validación común, y que en el mejor de los casos se destraban apelando a una mayoría numérica circunstancial o a la presión de cuerpos en movimiento”.

El mencionado autor sostiene que existe una crisis de actores, en relación a los docentes observa que están mal pagos, reconocidos y respondiendo a crecientes demandas de evaluación; además los identifica como un colectivo fragmentado. Pocos son los que pueden dedicarse tiempo completo a la docencia y la investigación, mientras que muchos otros, alternan entre su vida en las instituciones académicas con sus actividades profesionales.

La fragmentación limita la capacidad de los sujetos colectivos de articular la salida de las crisis a través de proyectos, es importante el número de universitarios que consideran que sus obligaciones finalizan en una clase bien desarrollada o en un artículo de investigación sugerente. “Si la vieja saga reformista pensó a la universidad como una pequeña república meritocrática, quizás haya que empezar a reconocer hoy que está perdiendo sus ciudadanos” (Camou, 2009).

En esta línea (Tauber, 2015) señala que la Universidad tiene un papel, quizás, más destacado que en otras épocas de la historia; se ubica como referente del cuerpo social e histórico y en paralelo negocia sentidos, valores de la vida social, política y cultural, sin embargo, no ha diseñado aún una teoría acerca de sí misma.

Dentro de la crisis del modelo estructural de universidad pública argentina, (Mollis, 2007) sostiene que la meritocracia para acceder a los cargos por concurso es un mito, ya que los concursos docentes en las últimas décadas se han presentado como dispositivos políticos-clientelares más que académicos; observa una arbitrariedad en los mecanismos instalados, lo que se evidencia en: los jurados observados, dictámenes recusados y las presentaciones judiciales.

Finalmente, en el claustro estudiantil (Camou, 2009) observa dos polos, representado uno en la hiperpartidización; y el otro por una indiferencia absoluta, en medio de ambos, existe otro grupo de estudiantes que se debate entre superar las urgencias cotidianas diarias y cumplir con las obligaciones universitarias. Para estos últimos la universidad sigue siendo en el imaginario social la posibilidad de escapar de los circuitos de pobreza.

La segmentación de los estudiantes tampoco colabora en la construcción de una representación política efectiva, para explicitar las tensiones y promover proyectos. En síntesis, estas crisis limitan la capacidad de las entidades académicas en la construcción de una agenda, en la que; considere a los diagnósticos, se evalúen las opciones, se construyan los consensos, se elijan las acciones, se implementen y evalúen las líneas de trabajo establecidas. En esta misma dirección (Mollis, 2007) afirma “la comunidad universitaria está quebrada” porque no existe una comunidad sino un conjunto de identidades superpuestas y enfrentadas de actores gremiales, sujetos altamente individualistas y jóvenes desilusionados; y todos comparten la ausencia de pertenencia institucional que promueva la innovación.

Otra autora, preocupada por los temas universitarios es (García de Fanelli A. , 2009); plantea que las siguientes problemáticas, deberían estar presentes en la agenda de las instituciones universitarias:

- promover el aumento del número de graduados y mejorar la calidad en la formación de grado y posgrado;
- colaborar en la mejora de la equidad y calidad en el acceso y la graduación;  
disminuir el índice de abandono en el primer año;
- flexibilizar y modernizar los planes de estudio, promoviendo la movilidad estudiantil y el ingreso al mundo laboral;
- fortalecer la calidad del cuerpo académico;
- mejorar la autogestión del gobierno de las unidades académicas.

Los puntos críticos, propuestos por Fanelli, están orientados a mejorar la calidad de las instituciones y focaliza la mirada en la enseñanza y en los estudiantes; porque considera que, en relación con la función de la universidad, destinada a la formación los estudiantes y la enseñanza son el eje central. Por su parte (Camilloni, 2007)

expresa, “El resguardo de la calidad es la buena capacitación de los docentes, la buena enseñanza, la buena gestión las instituciones educativas”.

La universidad tiene la responsabilidad para recibir a los ingresantes y darles la posibilidad de que sigan aprendiendo, no solo desde la identificación de las carencias, sino desde la generación de las estrategias institucionales, orientadas a la superación de aquello en lo que presentan dificultades.

Para (García de Fanelli A. , 2009), (Camilloni, 2007) y otros es el desafío está en posibilitar el acceso al conocimiento a pesar de la profunda crisis de la escuela media que se refleja en la universidad, lo que no implica en convertir a la universidad en una escuela media, esto vaciaría el sentido de la universidad. Para ello (Camilloni, 2007) propone como una línea de trabajo la formación docente. “Además las universidades tienen que asumir una responsabilidad en lo que es la formación, la actualización y el perfeccionamiento de los docentes, es decir, establecer un puente muy serio y sólido entre los docentes en las escuelas secundarias y los docentes de los institutos de formación docente” Por su parte (Gvirt, 2009) afirma la calidad, requiere fortalecer el cuerpo académico universitario y la investigación en nuestro país. En palabras de (Tauber, 2015) para referirse a la excelencia señala que es necesarios la participación, la capacitación permanente de los docentes, la innovación permanente y la evaluación institucional.

En función de lo desarrollado en este apartado siguen siendo los temas centrales la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema, vinculadas a las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión; en esta dirección (Tauber, 2015) señala problemáticas como la de fuga de talentos, la dedicación exclusiva de los docentes deficiente y la duración real de las carreras excesiva. Aunque hay que reconocer que, desde el advenimiento de la democracia, los avances del sistema universitario, son notables, comparado con el vaciamiento producido durante la dictadura. En palabras de (Gvirt, 2009):

“Las universidades acogen en su seno a la mayoría de los mejores intelectuales e investigadores de nuestro país. La producción ha aumentado radicalmente. Y, con todas las críticas que se le pueden hacer, hemos creado la CONEAU, un organismo que procura velar por la calidad y eficiencia de las universidades, y que ha logrado ser reconocida por la mayor parte de la comunidad científica académica” p 342

En este apartado se han destacado las problemáticas en relación al sistema universitario y se advierte que se deberá transitar un camino en el que, para (Mollis, 2007) “Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos, despartidizarlos, habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local”

“Pedagogizar los problemas de la universidad” supone construir problemáticas, es decir, como hechos, fenómenos que se pueden comprender y abordar desde una mirada holística. Es cierto que, ante las problemáticas, destacadas en este apartado, las instituciones universitarias no poseían las soluciones de manera anticipada, por lo que deberán desarrollarlas a partir de los materiales presentados por la realidad (Jackson, 1998). Para lo cual es necesario detenerse en los incidentes críticos que, interpelan y tensionan las rutinas de los sujetos que habitan las instituciones de nivel universitario; a la luz de la pedagogía y la didáctica a partir de las categorías que estudian, entre otras, la evaluación de los aprendizajes.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SUS PLANES DE ESTUDIO**

---

## **2. LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SUS PLANES DE ESTUDIO**

En el presente apartado se presenta una mirada de la evaluación de los aprendizajes por medio de la normativa académica de la Facultad de Ciencias Económicas (en adelante F.C.E.), fundamentalmente las que se refieren a los planes de estudio. La intención es describir cómo, la categoría en estudio, aparece en las propuestas curriculares y realizar aproximaciones a las conceptualizaciones que los protagonistas, de las reglamentaciones, desarrollaron en torno a ella.

### **2.1. Desde los inicios hasta el plan de estudio 1.966**

La formación en el campo de las ciencias económicas encuentra sus raíces en la Escuela Superior de Comercio fundada en 1.912, por medio de la Resolución N° 296 de la provincia de Mendoza (actualmente Escuela de Comercio Martín Zapata). Dicha escuela otorgaba, luego de los cinco años de formación, el título de Contador Público provincial. Sus egresados no podían trabajar en bancos nacionales o en la justicia federal porque el título no poseía reconocimiento nacional, situación que se revierte en 1.937, con el traspaso del establecimiento al gobierno nacional (Fornero, 2017). Sin embargo, graduados, estudiantes, legisladores y el gobierno provincial impulsaron acciones en la gestación de una universidad nacional, con una facultad que posibilitara títulos nacionales. (Buchbinder, 2005)

Esta lucha tuvo sus frutos en 1.939 con la creación de la Universidad. La responsabilidad de formar contadores y economistas es otorgada a la Escuela de Ciencias Económicas, que dependía de la Facultad de Ciencias. Los inicios de las instituciones educativas, tienen siempre algún grado de complejidad, y dicha escuela, no escapó a esa situación.

La Escuela de Ciencias Económicas comenzó con escasos recursos y un plantel reducido de docentes, luego de esfuerzos por parte de los actores intervinientes se logra un plan definitivo establecido por decreto N° 2 de setiembre de 1.940.

Los inicios de la carrera Contador Público Nacional, según (Coria López, 2018), estuvo marcada por una fuerte formación jurídica, se componía de once materias y solo tres estaban referidas a los aspectos contables, una Contabilidad General, Contabilidad Pública y Práctica del Contador. Esta situación se puede explicar dado que no existían normas específicas para los aspectos técnicos – contables, a esto se suman aspectos propios de ese momento histórico vinculados con el ejercicio de la profesión.

Por aquellos años el contador se presentaba, en parte, como un auxiliar de la justicia, por eso era fundamental el conocimiento en Derecho. Es necesario señalar también, que para el ejercicio de la profesión en el sector público debían conocer los procedimientos administrativos además de la contabilidad pública. Por otra parte, aquellos contadores que se desarrollaban de manera independiente también debían conocer el derecho constitucional, civil y comercial, esenciales para su desempeño. En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes, cabe destacar, si bien no se ha podido acceder a la fuente por no encontrarse el original o su copia en la F.C.E. el estudio realizado por (Maselli, 1970) y los posteriores que refieren a dicho autor, no desarrollan la temática objeto de estudio.

Con el paso del tiempo la Escuela fue desarrollándose, lo que posibilitó que en 1.945 comience el proceso por el cual se convertiría en Facultad, por decisión de la Asamblea Universitaria, a través de la resolución del 29 de noviembre de dicho año. Este proceso finaliza el 10 de febrero de 1.947, por medio de la Ordenanza N° 197 de la Universidad Nacional de Cuyo.

Desde sus inicios los profesionales que se desempeñaban en la facultad buscaron desarrollarse en los aspectos académicos, por medio de la investigación y la docencia, lo que impactó en forma directa en la generación de saberes y dieron como fruto el plan de estudio de 1966; da cuenta de este movimiento intelectual los siguientes hechos (Fornero, 2017)

En 1.948 el Instituto de Estudios Económicos se transfiere la Facultad, el que continúa dedicado a la investigación de los problemas económicos y a la formación de investigadores, como lo expresaba la Ordenanza 34/1.948. En el mismo año el Rectorado crea el Instituto de Estadística Matemática.

Un año después se presenta la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas con la finalidad que profesores e investigadores de la Facultad, entre otros, publiquen sus

artículos. En la actualidad esta revista se transforma en un espacio con reconocimiento internacional, porque por medio de la Resolución N° 199/16 C.D. se aprueba la creación de la Revista Científica internacional del FCE, UNCuyo.

En el año 1.949 se da otra creación, el Instituto de Finanzas, y un año posterior el Instituto de Contabilidad.

En 1.965 se realiza en Mendoza la Segunda Reunión de Centros de Investigación Económica, este evento es fruto de la participación que tuvieron los economistas mendocinos en las reuniones organizadas por la Asociación Argentina de Economía Política, de esta forma los egresados fueron insertándose en el ámbito nacional.

Desde las creaciones de los institutos se observa una clara vinculación de la Facultad con la investigación, es decir que desde los años 50 se plantea como una actividad sostenida a lo largo del tiempo, sobre distintas temáticas economía agraria, de transportes, del sector público, de la matriz productiva; como así también estudio de población y de financiamiento, sectorial, de concentración económica. (Fornero, 2017)

Los conocimientos desarrollados en estos espacios fueron enriqueciendo la formación de grado que se otorga en esa casa de estudios. En forma gradual los contenidos contables van aumentando, debido a los avances en el campo de las ciencias económicas. Hacia 1.960 se observaba un ámbito especializado de la economía y la administración. El crecimiento en dichos campos hace necesaria una transformación curricular y académica, con la finalidad de actualizar los contenidos y su enseñanza.

Este proceso de renovación curricular tiene como consecuencia la división de las carreras, por medio de la Ordenanza N° 2/ 66, en la que se establecen Planes de estudio diferentes a los que se habían desarrollado en la facultad. Esta reforma, busca formar economistas para la enseñanza, la investigación y la asistencia técnica (Coria López, 2018). La estructura curricular, se configura a partir de un ciclo común de tres años, a los que le seguían dos años para Contador Público y Perito Partidor; tres años para la Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

En relación con el ciclo básico la Ordenanza N° 2/66 indica dieciocho asignaturas<sup>1</sup>, distribuidas en tres años, es decir se dictarían seis por año. Luego de este Ciclo se especifica, tanto para la Licenciatura en Administración, en Economía y Contador Público Nacional y Perito Partidor, cursos generales no electivos, y cursos de especialización electivos.

En el caso de los administradores y economistas podían obtener el título de Doctor en Ciencias Económicas, acreditando el conocimiento de idioma extranjero en un nivel que asegure como mínimo, la lectura. Se podría elegir entre inglés, francés, alemán o italiano, y deja la posibilidad para que sea otro idioma previa autorización del Departamento correspondiente, además de presentar y aprobar la Tesis Doctoral. En cuanto a los contadores podrían recibir el grado de Doctor una vez que completaran la especialidad de Economía o Administración.

Al leer los considerandos es claro que la preocupación del momento estaba en dar respuesta al avance en el campo de las Ciencias Económicas, Jurídicas, y Administrativas, como también la "...intensificación, modernización, ampliación, y profundización del tratamiento de las Ciencias contables y materias profesionales..." Ordenanza N° 2/ 66. En los considerandos no aparece ningún aspecto referido a lo pedagógico didáctico, menos aún a la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la descripción de cada una de las carreras se observa el listado de materias o asignaturas, y no se identifican cargas horarias, régimen, modo de aprobación, tampoco se consideran aspectos referidos a la evaluación de los aprendizajes, aunque aparecen vocablos tales como: regulares y aprobar. En síntesis, el plan de estudio se presenta como un listado de materias con sus respectivos contenidos mínimos, que debían ser aprobados por los estudiantes.

Durante el tiempo que estuvo vigente el mencionado Plan, la preocupación pedagógica didáctica está centrada en los conocimientos disciplinares, lo que se puede evidenciar en la siguiente tabla.

---

<sup>1</sup>En este capítulo se respeta la designación establecida en las ordenanzas para los formatos que agrupan contenidos y otros elementos curriculares.

Tabla N° 3 Normativas durante la vigencia del Plan de Estudio de 1966

Normativa	Fecha	Autoridad	Contenido
Ordenanza N° 2	29 de diciembre de 1.966	Decano Carlos Conrado Cid	Define el Plan de estudio de las carreras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contador Público Nacional y Perito Partidor.</li> <li>- Licenciado en Economía y Doctor en Ciencias Económicas.</li> <li>- Licenciado Administración y Doctor en Ciencias Económicas.</li> </ul>
Resolución N°197	13 de julio de 1.973	Delegado Interventor José Manuel Romero	Establece la materia Introducción al Procesamiento de Datos, como obligatoria de tercer año del ciclo básico.
Ordenanza N°19	19 de septiembre de 1.973	Interventor Ingeniero Agrónomo Roberto Carretero	Ratifica Resolución 197/73.
Resolución N°216	2 de agosto de 1.973	Delegado Interventor en la Facultad de Ciencias Económicas Guido Liserre	Determina, en la carrera de Licenciado en Administración, el reemplazo de la asignatura Economía VII (Sistemas y Políticas Económicas), por Administración de Personal.
Resolución N°504	28 de diciembre de 1.973	Delegado Interventor en la Facultad de Ciencias Económicas Guido Liserre	Reemplaza, en la carrera de Licenciado en Administración, la asignatura Economía de la Empresa por Costos (Avanzados), como obligatoria de la carrera.
Resolución N° 62	12 de marzo de 1.974	Delegado Interventor en la Facultad de Ciencias Económicas Guido Liserre	Resuelve, en la carrera de Licenciado en Administración, transformar en optativo el carácter obligatorio de cátedra Derecho Administrativo.
Ordenanza N° 11	13 de agosto de 1.974	Decano Normalizador de Facultad de Ciencias Económicas Guido Liserre	Crea en el Ciclo Básico Común y la asignatura Economía I (Introducción al análisis económico). Modifica la denominación de la asignatura Economía I (Fundamentos de la Economía), por

			Fundamentos de la Economía, la cual se presenta como obligatoria del quinto año de la Licenciatura en Economía y electiva en las carreras de: Contador Público Nacional y Perito Partidor y Licenciado Administración y Doctor en Ciencias Económicas.
Ordenanza N°1	5 de abril de 1.976	Decano Interventor de Facultad de Ciencias Económicas Alejandro Rey Tudela	Establece el cambio de denominación de la asignatura Instituciones de Derecho Público, se denominará Derecho Público I (Instituciones) y la asignatura Derecho Administrativo será denominada Derecho Público II (Derecho Administrativo de la Economía). Se especifican los contenidos mínimos de Derecho Público I (Instituciones). Determina la reincorporación en el segundo año del Ciclo básico, con carácter de obligatoria a la asignatura Derecho Público II (Derecho Administrativo de la Economía), en reemplazo de Derecho Administrativo. Traslada la asignatura Filosofía del tercer año del Ciclo Básico, al cuarto año y con carácter de no electiva y en reemplazo de la asignatura electiva de dicho año.
Ordenanza N°2	16 de julio de 1.976	Decano Interventor de Facultad de Ciencias Económicas Profesor Vidal Linares Benegas	Restablece el carácter, contenido y modalidades establecidas en la Ordenanza N° 2/66 a la asignatura Economía I (Fundamentos de la Economía). Establece como correlativa de Economía I (Fundamentos de la Economía) a Economía II (Microeconomía I).

La lectura de la Tabla N° 3 evidencia que la normativa, posterior al plan, estuvo centrada en modificaciones en cuanto a: cambios en el régimen, creación, modificación del nombre y reemplazo de materias.

## **2.2. Reformas en tiempos de democracia**

Con el advenimiento de la democracia en 1.983, aparecen aires de cambios curriculares en la F.C.E., por medio de la Ordenanza 19/1.984 el Vice Decano de la Facultad ordena la Modificación del Ciclo Básico común.

Desde sus considerandos se evidencia que es una modificación, resultante de la Resolución 141/84 –CSP que establecía las pautas a las que debían ajustarse las Facultades; y la Resolución N° 2292/84 del Ministerio de Educación y Justicia que busca facilitar a los ingresantes el pasaje del nivel medio al superior. A las normativas citadas se agrega el trabajo de una Comisión especial designada para la presentación de un nuevo plan de estudios.

Las modificaciones que proponen fueron consideradas como las urgentes, para dar cumplimiento a las normativas, antes mencionadas; no aparece una sola línea referida al avance del campo disciplinar o profesional, menos aún referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede observar en el último considerando, “Que, entonces, es posible ya introducir al plan de estudio aquellas modificaciones que revistan urgencia y que han sido discutidas ampliamente y cuyo contenido fue analizado en profundidad en la sesión del Consejo Académico Normalizador Consultivo del 28 del corriente.” 19/1.984

El ciclo básico tendría un total de once materias distribuidas en los dos primeros años de la carrera. El estudiante aprendería sobre disciplinas administrativas, contables, económicas jurídicas y matemáticas; lo que no era muy diferente al Plan de 1.966, la novedad está en el “Cursillo de Técnicas de Estudio y Orientación Básica”. Desde el origen de las carreras la formación estuvo destinada a los campos requeridos para el ejercicio profesional y por primera vez aparece un espacio referido a los procesos que faciliten aprendizajes.

Este cursillo buscaba ubicar al estudiante en la etapa que iniciaba, para que pudieran, según expresa la normativa Ord.19/84, “aprovechar mejor los esfuerzos intelectuales y plantea como uno de sus objetivos: “Dotarlo de nociones que le permitan aprender a aprender, a razonar, a expresarse, a debatir.” La ética aparece como otro de los contenidos a trabajar, porque se buscaba “concientizar al estudiante sobre los principios éticos que deberían gobernar su vida estudiantil y profesional”.

Si bien este cursillo se presenta como una innovación que contempla al estudiante desde una dimensión personal, lo hace desde una forma directiva y lineal, no se observa la idea de construir aprendizaje profundo entendido, según (Morchio, y otros, 2015)“como un proceso interno que exige la experiencia de interacción con el mundo, con los otros y con uno mismo, al tiempo que se enmarca en la unicidad del desarrollo personal, otorgándole una dirección y un sello distintivo”.

La propuesta curricular usa las siguientes expresiones en sus objetivos: “ubicar al estudiante”, “dotarlo”, “concientizar al estudiante”; esto demuestra que el sujeto como protagonista de su trayectoria, capaz de gestionar su saber, se desdibuja bajo la mirada del “otro” docente, que es quien tiene la responsabilidad hegemónica para configurar su aprendizaje.

Tal vez, este estilo de redacción se presenta porque aún quedaban resabios de un pasado caracterizado, desde lo político, por el control, la represión y la anulación de las voces que no respondieran al discurso imperante de la época. Lamentablemente la renovación cultural y pedagógica que ocurriera entre los años 1.960 y 1.970, que cuestionó los modelos educativos del siglo anterior, a partir de: la aparición de las teorías críticas, la expansión del psicoanálisis, el crecimiento de la psicología social y la difusión de la pedagogía de la liberación, fueron silenciadas.

Dicha normativa se complementa con la Ordenanza N° 1/1985, en la cual el Decano Normalizador de la facultad ordena la distribución de las asignaturas pertenecientes al Ciclo Básico Común, asimismo establece también el régimen de equivalencias; y de transición para los alumnos que fueran alcanzados por la modificación del mencionado ciclo.

Cabe destacar que la Ordenanza 19/1.984 no hace referencia en ninguno de sus artículos a la evaluación de los aprendizajes, por su parte la Ordenanza N° 1/1985

reduce la temática a la especificación de las equivalencias y las asignaturas deben tener aprobadas para poder avanzar en el cursado.

Otra cuestión para destacar es que la Ordenanza N° 1/1985 en el artículo tercero establece que para poder cursar las asignaturas del primer año los ingresantes a partir de 1.985 deberán aprobar previamente el cursillo “Técnicas de Estudio y Orientación Básica”.

Como era de esperar, la modificación en el Ciclo Básico Común, trajo aparejados cambios en los ciclos profesionales; por medio de la Ordenanza N° 5/1985. La misma expresa en sus considerandos “que es necesario completar la reforma del plan de estudios iniciada por la mencionada Ordenanza, ahora en lo atinente a los ciclos profesionales de las tres carreras que se cursan en la Facultad” y los requisitos para obtener el grado de Doctor.

Es importante destacar que es la primera ordenanza que emplea el vocablo “currículum”, término utilizado a partir del siglo XVI, proveniente del saber pedagógico anglosajón, que fue utilizado, desde sus orígenes, para designar el conocimiento que debía ser transmitido. De la lectura de la ordenanza se infiere que el currículum es considerado como un instrumento referido a la identificación y secuenciación de los contenidos de la enseñanza; el ordenamiento dado a los mismos, se fundamenta en la lógica de las ciencias económicas; dejando por fuera cualquier tipo de especificación de “como” enseñar aquello que se enseña.

La estructura curricular se compone, para las tres carreras, de: asignaturas obligatorias y electivas; en cuanto al conocimiento del idioma extranjero se limita al inglés, dejando de lado el francés, alemán, o italiano, que en el Plan anterior eran aceptados. Como novedad aparece: “Requerimientos de investigación”, los estudiantes debían cursar el cursillo “Metodología Básica de Investigación”, Seminario y trabajo de investigación.

Para los estudiantes de Administración se agrega otro requerimiento, la práctica de trabajo de una duración mínima de doscientas horas que completarían con un informe monográfico, en casos debidamente fundamentados podrían ser eximidos y sustituirse por el Seminario.

Como en los casos anteriores la ordenanza analizada no desarrolla aspectos referidos a la evaluación de los aprendizajes, quizás porque los intelectuales de esos años, adherían fuertemente a una concepción curricular basada en la centralidad de los contenidos, sin completar esta visión con la enseñanza, como una práctica que posibilita la concreción de contenidos y saberes.

Unos meses más tarde el Decano Normalizador de la Facultad, Profesor Juan Vega, establece, por medio de la Ordenanza N° 6/1985, la distribución curricular de las asignaturas y demás obligaciones curriculares.

Al igual que en las normativas anteriormente señaladas, esta ordenanza desarrolla la evaluación de los aprendizajes, desde una mirada orientada a la acreditación de saberes desde el sistema de equivalencias, correlatividades y destaca la cantidad de asignaturas que debían aprobarse para pasar a tercer año y cursos superiores.

Unos años más tarde en 1.989 el Consejo Directivo de la F.C.E. aprueba en sesión del 3 de abril y por medio de la Ordenanza N° 2/1989, modificaciones al Plan de estudio vigente establecido por la ordenanza N° 5/1985 y 23/1985.

Las modificaciones están focalizadas en modificar contenidos mínimos en dos asignaturas, Técnica Impositiva I y Técnica Impositiva II, además le otorga el carácter de obligatoriedad a esta última.

Finalmente especifica que los alumnos que hubieran aprobado la asignatura recursos Económicos I del Plan 66, regulado por Ordenanza N°2/1966, se les considerará como materia electiva aprobada.

La ratificación por parte del Consejo Superior, de la Ordenanza N° 2/1989, se realizó el por medio Ordenanza N° 12/1989.

En líneas generales y desde la documentación analizada la elaboración de los planes de estudio tenía como eje la selección y el ordenamiento de los contenidos que debían ser aprendidos. La enseñanza como un sistema que vincula categorías (objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas procedimientos, recursos y evaluación), no es desarrollada por la normativa. Tal vez, desde la dimensión fáctica, se podría destacar que la mirada de los profesionales dedicados a la formación profesional no reparó en la centralidad de los objetos que estudia la didáctica, dado

que muy pocos de los actores intervinientes de esta época tenían dominio, sobre la disciplina en cuestión, situación que fue cambiando con el pasar de los años.

En el año 1.990 se aprueba la Ordenanza N° 11/1990 en la que el Consejo Directivo ordena un régimen de enseñanza y evaluación para todas las asignaturas de las carreras, a partir del ciclo lectivo de 1.991. Dicha normativa surge del estudio elaborado por una Comisión, que analizó y evaluó las encuestas a docentes y alumnos. Es la primera normativa que hace referencia a la recuperación de las opiniones de los actores principales del acto educativo.

La primera modificación está vinculada a la evaluación continua, según lo expresado en el documento, permitiría mayores logros de los esfuerzos de docentes y alumnos. Para ello se proponen controles de aprendizaje, cuya finalidad es “verificar el grado de asimilación y aprovechamiento de la enseñanza impartida en las clases, como también de las lecturas indicadas”; “...el tipo, número oportunidad, duración formalidades y demás caracteres de los controles de enseñanza serán fijados por el profesor titular...” Ordenanza N° 11/1990. En estas líneas se puede observar que se toman como expresiones equivalentes “controles de aprendizaje” y “controles de enseñanza”, cuando desde el campo de las ciencias de la educación no lo son, además se podría pensar que de actos diferentes como el aprender y enseñar los sujetos evaluados serían distintos, sin embargo, el único evaluado es el estudiante.

La lectura de estas líneas permite evocar a (Ardoino, 2005), quien, desde una visión compleja de los aspectos epistemológicos de la educación, diferencia entre evaluación y control. La primera categoría, tiene que ver con el carácter cualitativo, es decir, una estimación, un juicio de valor de aquello que se busca comprender, donde el eje estaría en el sujeto que aprende y cómo lo hace. Mientras que el control es de carácter cuantitativo se origina en las ciencias contables, señala presencia o ausencia de algo sin analizar el proceso, busca identificar la diferencia entre lo que esta y lo que falta por medio de instrumentos. Esta última postura se podría identificar en el quinto artículo designado como “Controles de aprendizaje”

En este posicionamiento hay corrimientos, desde el evaluar a controlar y desde el docente al estudiante. Puede observarse este corrimiento en el artículo tercero, al expresar: “la función formativa y orientadora de los profesores y auxiliares docentes en la preparación directa de los alumnos, por medio de una cercana dirección, para

guiarlos, en el estudio de la asignatura, adiestrarlos en la exposición oral y escrita y estimular su espíritu de investigación” Ordenanza N° 11/1990.

Expresiones como preparación directa, cercana dirección, adiestrarlos no se corresponde con los principios de la evaluación continua, según los referentes teóricos que se han desarrollado en el marco conceptual de esta tesis.

En la normativa analizada, la idea que aparece es el control continuo, como un seguimiento sostenido en el tiempo de los resultados de las diferentes evaluaciones que va sorteando el estudiante, de esta forma el sentido de la evaluación continua queda desdibujada.

En el artículo quinto también queda claro que la aprobación de estos controles no será un requisito para acceder a los parciales y finales, salvo que el docente de la asignatura establezca un régimen alternativo. Sin embargo, al avanzar en la lectura, se lee en el artículo décimo primero que la calificación definitiva, se pondera en función de: los resultados del examen final, los resultados de los exámenes parciales y lo resultados de los controles de aprendizaje, realizados por la cátedra. Especifica dicho artículo que: “Los criterios de ponderación a aplicar serán informados a los alumnos al iniciar el dictado de la asignatura. El peso relativo que se le otorgue a cada elemento, deberá respetar el orden indicado”. Ordenanza N° 11/1990.

En esta misma línea el artículo décimo plantea la asistencia a clases y dispone “el control de la asistencia en las clases prácticas, en las de resolución de casos y en las de evaluación del aprendizaje. Para aprobar la signatura serán necesarios haber asistido, por lo menos, al setenta y cinco (75%) de las clases sujetas a control.

En función de lo expresado estos controles de lectura aparecerían como instancias que preparan al estudiante en los contenidos que luego serán evaluados, entonces la enseñanza deberá centrarse en lo que será evaluado, con lo cual se produce un recorte de la ciencia, disciplina o técnica que se enseñe como también de las capacidades que puedan desarrollar los futuros profesionales.

En referencia a los parciales se le dedican dos artículos el séptimo y el octavo. El primero establece la cantidad de parciales, el formato bajo el cual deben tomarse, carácter y la escala de calificaciones. El segundo señala el número de parciales que se deben aprobar para regularizar la asignatura.

Llegado este punto, es importante mencionar que el sistema de evaluación, planteado por la normativa, debía desarrollarse en un cuatrimestre, por considerar que es “más coherente con el régimen de evaluación continua”. Ordenanza N°11/90. El cuatrimestre tendría quince semanas como mínimo; ahora bien, tal vez este no haya sido el tiempo real. Es posible pensar que entre los controles de lectura y parciales, más alguna suspensión de clases como, por ejemplo, las mesas de examen; el tiempo real para la enseñanza de los contenidos se viera afectada.

El análisis de la documentación demuestra una mirada de la evaluación de los aprendizajes orientada fundamentalmente a calificar y a medir el rendimiento académico, lejos de la postura de la evaluación formativa o continua en la que el estudiante pone en juego sus saberes, identifique sus logros o nivel de desarrollo en relación con sus debilidades y fortalezas, para poder mejorar sus aprendizajes (Anijovich, 2017).

Para ese año se aprueba la Resolución N° 106/1990 que establece, por cada carrera, el detalle de las asignaturas que tendrán uno o dos parciales.

En 1.991 se aprueba la Ordenanza N°9 en la que se plantea modificación al artículo tercero de la Ordenanza N° 5/1985 Del Plan de Estudio de la carrera de Licenciado en Administración.

Unos años más tarde se aprueba la Ordenanza N° 2 /1998 C-D-, busca adecuar el régimen de enseñanza y evaluación planteado en la Ordenanza 11/1990.

El análisis de la Ordenanza N° 2/1998 C-D- demuestra un posicionamiento pedagógico didáctico muy cercano a la anterior no hay innovaciones en cuanto a la consideración de la enseñanza y de la evaluación, esto se puede evidenciar al ver igual redacción en el artículo tercero, cuarto, quinto y sexto. La diferencia aparece en el séptimo que está referido a los exámenes parciales, en el que se agrega: “También se deberá informar al alumno el puntaje que obtuvo por cada respuesta, tanto en la parte teórica como en la parte práctica. Dicha información deberá constar en el examen parcial que rindió cada alumno”.

En esta misma línea se agrega en el artículo noveno que hace referencia a los exámenes finales: “En caso de que el examen sea escrito, se deberá informar al alumno el puntaje que obtuvo por cada respuesta. Dicha información deberá constar

en el examen escrito final que rindió cada alumno”. En cuanto a la calificación de los alumnos se mantiene lo establecido en la Ordenanza N° 11/1990.

Por lo expresado se observa que la novedad aparece en la comunicación de los puntajes que se obtienen en la evaluación, vinculado a la transparencia en cuanto a la construcción de la calificación. Estas intervenciones no se aproximan a una interacción dialogada formativa entendida por (Anijovich, 2017) “como un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación”. Sin embargo, no es menor que se considere dentro de la reglamentación el lugar de los procesos por cuales se construye la calificación y que ésta sea comunicada a los estudiantes.

En el periodo analizado entre 1.985 y 1.990 se observa como las normativas introducen de manera gradual categorías referidas a la Pedagogía y Didáctica universitaria. Si bien la centralidad está en los aspectos disciplinares aparecen categorías, que más allá de los posicionamientos aquí señalados, se evidencia la incorporación de elementos que apuntan a delinear los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **2.3. Nuevas modificaciones y procesos de innovación curricular**

El año 2.000 fue un año de modificaciones en la F.C.E. ya que se cambian los planes de estudio de las carreras de grado de Licenciatura en Administración y Contador Público Nacional. La primera de estas formaciones fue ratificada mediante de la Ordenanza 17/2000 C.S. y la segunda por la Ordenanza 39/2000 C.S.

La modificación en la carrera de Licenciatura en Administración apunta, según los considerandos de la citada ordenanza, a mejorar el desarrollo de la carrera y contemplar nuevas tendencias en la profesión. Por esta razón se amplían a dieciocho las materias electivas, de las cuales podrían los estudiantes elegir cuatro, además actualizan contenidos en los casos que fueran necesarios, y se cambió la denominación de algunas materias dados los avances en el campo profesional.

El análisis del Anexo I de la Ordenanza N° 17 C.D. (ratificado por Ordenanza 17/2000 C.S.) en el que se detalla el Plan de Estudio, se puede evidenciar un avance en cuanto a los componentes de un plan de estudio y por tanto en la consideración del currículum.

La propuesta curricular incorpora categorías ausentes en los planes de estudio anteriores, por ejemplo: presentación sintética de la carrera, características del título (en el que se detalla nivel y acreditación, perfil del título y alcances profesionales), organización del plan de estudio donde aparecen los objetivos de la carrera, áreas del plan de estudio con sus correspondientes obligaciones curriculares y las cargas horarias; además se especifican objetivos generales e intermedios y contenidos mínimos de cada obligación curricular.

La mirada curricular no solo está centrada en el qué enseñar y su finalidad, luego de una clara selección y secuenciación de contenidos, avanza y especifica las “Pautas Pedagógicas” (Anexo I de la Ordenanza N° 17 C.D pág. 38). La primera de ellas considera que el trabajo docente deber promover y potenciar la congruencia entre los temas de la asignatura y los resultados (aprendizajes) que deben lograr los graduados. Explicita que los resultados de aprendizaje se constituyen de las capacidades y habilidades específicas, objetivos de la asignatura, y las capacidades personales genéricas propias del perfil.

El documento profundiza en el qué evaluar, o en los objetos de la evaluación y señala que los objetivos intermedios abarcan conocimientos, habilidades y capacidades haciendo una conceptualización para cada caso, a esto agregan las capacidades personales genéricas; como la disposición de los sujetos como, por ejemplo, entre otras, el trabajo en equipo, percibir la realidad sin distorsiones, o al menos ser conscientes de ella.

Sobre la metodología de enseñanza y evaluación de manera específica son pocas las líneas escritas, aunque son sustanciosas al decir que: “deben programarse para contribuir a las capacidades y habilidades personales como a la familiarización progresiva con las características de las empresas medianas y pequeñas donde se ejercitarán”

Se observa un esfuerzo por mostrar la coherencia interna del proceso de formación que transitarían los estudiantes, esto puede verse en el apartado, Análisis de

congruencia interna de la Carrera, en el que se lee: “El Plan de estudio está diseñado para avanzar desde aquellos aspectos más concretos de la administración a aquellos que implican una mayor integración conceptual de variables”.

En relación con desarrollo de capacidades propone la gradualidad, de lo simple a lo complejo con distintos niveles de desarrollo; aparece también la idea de una enseñanza espiralada al expresar; “Por ello en los primeros años se incluyen los temas referidos a problemas y técnicas específicos (nivel técnico), y en los últimos los temas abarcadores de las actividades de la entidad privada o pública (nivel directivo).

En líneas generales el plan de estudio responde a la renovación pedagógica que vino de la mano de la ley de Educación Superior. N° 24.521 y de los avances en el campo de la didáctica y el currículum, sin embargo, los resultados en términos de tasa de egreso no son del todo satisfactorios, quizás porque la transformación curricular no fue acompañada de una fuerte formación docente que avanzara en la transformación profunda e integral sobre la programación, el desarrollo de la enseñanza, así como también de la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto al Plan de estudio, de la Carrera de Contador Público Nacional modificada por la Resolución 06/2000 C-D- y ratificada por Ordenanza 39/2000 C.S., se observan una propuesta orientada bajo un enfoque curricular centrado en los contenidos de la enseñanza. Esto se evidencia a partir de las modificaciones que fundamentan la nueva propuesta curricular, las mismas se detallan a continuación:

- Se incorpora el segundo nivel de Inglés Técnico.
- Se reemplaza Introducción a la Microeconomía e Introducción a la Macroeconomía, por Introducción a la Economía I y II.
- Se modifican los objetivos y contenidos de Introducción a la Economía II.
- Aumenta la carga horaria de la carrera porque se incorpora el segundo nivel de Inglés Técnico y la Introducción a la Economía I tiene un aumento de horas.
- Se anula la aclaración en el contenido mínimo de Auditoría operativa y de sistemas computarizados.
- Se aclara que Control de Gestión es curso y no asignatura.
- El espacio curricular de Administración pasa a llamarse Elementos de Administración.

- Se corrigen y o mordican objetivos en diferentes obligaciones curriculares.
- Se corrige la carga horaria semanal de Estadística

A diferencia del Plan de Estudio de la Carrera de Licenciatura en Administración, se detallan objetivos, no hay diferenciación entre generales e intermedios tampoco se hace referencia a capacidades personales genéricas, es decir solo se especifican objetivos y contenidos mínimos. Cabe señalar que no hay Pautas Pedagógicas, en líneas generales es una propuesta curricular centrada en plasmar una secuencia ordenada de contenidos.

Como elementos comunes, con el plan de estudio mencionado, se observa: la presentación sintética de la carrera, características del título (en el que se expresa nivel y acreditación, perfil del título y alcances profesionales), distribución curricular en la que se especifican las obligaciones curriculares que componen cada área con la carga horaria correspondiente, luego se detalla por cada obligación curricular los objetivos y contenidos mínimos.

En relación con Plan de Estudio de la Carrera de grado Licenciatura en Economía, modificada por Ordenanza N° 2/02-C.D. y ratificada por Ordenanza N° 33/02 C.S.; se puede inferir un posicionamiento referido al currículum y sus componentes muy cercano al que se evidencia en la carrera de Contador Público Nacional, ya que se desarrollan los mismos elementos.

La modificación se plantea a partir de las siguientes mejoras:

- Eliminar las orientaciones porque las asignaturas electivas aportan formación para el ejercicio laborar en el sector público o privado y no es seguro que contribuyan a un mejor desempeño en las actividades laborales uno u otro sector.
- La eliminación de las orientaciones posibilitaría mayor flexibilidad dado que el estudiante puede diseñar su propia orientación.
- Proponer como materia electiva Organización Industrial I y Econometría III.

Estas mejoras no implican modificación en las cargas horarias de la carrera, el número de años y los alcances del título, la innovación está centralizada en la posibilidad que tiene el estudiante de ir seleccionando del área económica y/o la contable económica cinco asignaturas optativas, o el crédito horario equivalente a (425 horas). Esto último es llamativo porque en ningún apartado del plan aparecen

elementos que dieran cuenta que se desarrollan un enfoque por competencias y por créditos.

También es importante señalar que veinticuatro son las unidades curriculares obligatorias lo que representa un 84% de la carrera, contra un 16% que es optativo y que desde allí se plantea la flexibilidad curricular. En decir, esta última categoría se conceptualiza como distintas rutas de formación que responda a los intereses motivaciones de los estudiantes y que les posibilite desarrollar otras actividades formativas en otras universidades, dado que plantea la posibilidad de conversión en créditos.

Sin embargo, la flexibilidad de curricular es más que espacios curriculares optativos, supone que desde la institución hay posibilidades para: romper con las fronteras entre las funciones de docencia, investigación y extensión; superar las barreras entre las ciencias - disciplinas y técnicas; construir nuevas prácticas docentes en las que se posibiliten otros modos de acceder y desarrollar conocimiento, en síntesis, la flexibilidad curricular es mucho más que una cuestión académica.

Luego de analizar los tres planes de estudio se observa que surgen de la misma casa de estudios, muy cercanos en el tiempo bajo la misma coordenada socio política, como también, en lo que se refiere al avance en el campo de las ciencias de la educación. Sin embargo, en iguales circunstancias aparece un proyecto curricular orientado a un enfoque al desarrollo de capacidades, mientras que el segundo y el tercero no hacen diferenciación entre “aquello que se enseña” y la actividad de “enseñanza” omitiendo todo posicionamiento frente a esto ya la evaluación.

En el año 2016 comienza a dictarse la Carrera Licenciatura en Logística aprobada por medio de Ordenanza N° 006/2015 C-D. El origen de esta carrera surge a partir del Contrato Programa 151/14- ME “Expansión de la Oferta Académica de la Universidad Nacional de Cuyo” programa financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias de Educación de la Nación.

El Contrato Programa se sustentó en la creación de carreras en forma colaborativa, con la intencionalidad política de utilizar, optimizar y potenciar la diversidad de recursos existentes en la Universidad; y el desarrollo de un modelo de gestión del conocimiento sustentado en un enfoque de competencias. Fruto de un trabajo de meses la Universidad aprueba la Resolución. N° 1509/2015 por la cual se asigna a

los Decanos responsables de la gestión las carreras correspondientes. A partir de la mencionada resolución la F.C.E. bajo la gestión de la Decana Contador Esther Sánchez, comienza a diseñar el Plan de estudio de la carrera de Logística junto a Comisión Coordinadora de la Nueva Oferta Académica de la Universidad Nacional de Cuyo (CONOA) (Res. Nro. 2708/R 2016).

En este proceso de diseño curricular se planteó como modelo de gestión del conocimiento, la formación y desarrollo de capacidades y saberes que “permitan al estudiante universitario aprender a conocer y ejercer una profesión determinada con responsabilidad social y una sólida formación” (Proyecto expansión de la oferta académica Universidad Nacional de Cuyo).

El contexto intelectual en el que se desarrolla el plan de estudio es diferente a los anteriores, la universidad ya contaba con los siguientes capitales:

- Un proceso reflexivo que permitió la publicación en el año 2011 del libro: *Educación Basada en Competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques.*
- La Ord. 108/2010 C.S. que regula la evaluación de los aprendizajes, en ella se observa un posicionamiento coincidente con el enfoque por competencias, en tanto en el marco conceptual aboga por una evaluación formativa que permita informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y reconocer los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, y en forma paralela a la implementación del presente contrato programa, se inicia desde Secretaría Académica un proceso de elaboración de normativa sobre los “*Lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo*”, que el Consejo Superior aprueba mediante ordenanza N° 007/16.

Todo ello tuvo un impacto notable en el diseño curricular de la carrera de Logística, la lectura del perfil del egreso, alcances y los objetivos de cada espacio curricular apuntan a desarrollar:

- Aprendizajes especializados de naturaleza práctica y profesional
- Aprendizajes académicos tales como destrezas informáticas, dominio de idiomas, expresión oral y escrita, mejor de fuentes de información, y técnicas de estudio y;

- Aprendizajes de actitudes y valores que tienen que ver tanto con el trabajo profesional, como con los diferentes retos que la vida plantea. (Zabalza Beraza, 2012).

La lectura del documento en general muestra un modelo pedagógico didáctico orientado a:

- La formación de competencias.
- La articulación entre los procesos de aprendizaje, producción y transferencia de conocimientos.
- La atención a la diversidad de los sujetos.
- La construcción de espacios curriculares bajo lógicas de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar.
- El desarrollo de propuestas de enseñanza aprendizaje bajo entornos virtuales.
- Una evaluación con valor educativo y; como un problema ideológico de poder, lo que implica establecer desde el currículum el marco conceptual, ético, técnico y pedagógico. Para ello se hace necesario consensuar sobre las pautas básicas referidas a la evaluación y la acreditación.

Si bien la lectura analítica demuestra un avance en cuanto al posicionamiento curricular por parte de F.C.E es necesario advertir que el acto de enseñar, es una práctica compleja que se vincula con el currículum, en tanto la enseñanza se da sobre una *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”*(Alba, 1998, pág. 72). Cabe señalar que aún no hay egresados de la carrera Licenciatura en Logística, por lo que analizar si lo que se observa en el currículum explícito se está desarrollando en la práctica concreta, sería objeto de futuras investigaciones.

Finalmente es necesario señalar que a partir del ciclo 2.019 se están implementando los nuevos planes de estudio de las carreras de Contador Público y Perito Partidor Ordenanza N° 0007/2017 C-D-, Licenciatura en Administración Ordenanza N° 0005/2017 C-D- y Licenciatura en Economía, Ordenanza N° 0006/2017C-D-. Sobre estos planes de estudio no corresponde hacer una mirada curricular porque el trabajo de campo se realizará con estudiantes pertenecientes a los planes de estudio

anteriores, dado que los nuevos planes se comenzaron a implementar con estudiantes de primer año. Aunque es válido afirmar que son planes de estudio pensados desde la formación de competencias y el otorgamiento de créditos.

La lectura de estas páginas evidencia cambios en cuanto a las consideraciones sobre el currículum y sus componentes. Donde la evaluación de los aprendizajes gradualmente se va acercando a las posturas teóricas desde las cuales se elabora el presente trabajo, sin embargo, la facultad en tanto institución no es un simple instrumento de intercambio cultural. En su funcionamiento hay procesos de creación y transmisión de: conocimientos, valores y representaciones, a los que se denomina prácticas culturales. Así se constituye en un espacio de referencia para los profesionales e intelectuales, mediante las prácticas instrumentales y simbólicas que crea esta comunidad en función de las disciplinas que desarrollan y las particularidades históricas y regionales de la misma. De algún modo estas prácticas fundamentan y en ocasiones modifican los modelos pedagógicos didácticos propuestos.

## **CAPÍTULO 3**

### **LA DIDÁCTICA UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN**

---

### 3. LA DIDÁCTICA UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

Durante la época de exámenes, en las oficinas y salas de profesores de las facultades, se oyen frases como: “no han estudiado nada”; “el porcentaje de desaprobados es altísimo”; “cada vez son más fáciles los exámenes y aprueban menos”; “dimos tutorías, tenemos complemento virtual, tomamos preprácticos y no aprueban”; “¿qué les pasa, por qué no estudian?”. Estas frases denotan preocupación, los docentes saben que algo está ocurriendo, desconcertados miran el problema y revisan lo hecho, piensan una y otra vez que hicieron o dejaron de hacer para obtener esos resultados. Las calificaciones de los estudiantes se presentan, para los profesores, como instrumento probatorio de las “buenas” prácticas de enseñanza.

Un número importante y creciente de docentes comienza a cuestionarse aspectos didácticos; problematizan situaciones de enseñanza a partir de tres aspectos centrales y complementarios. En primer lugar, los profesores tienden a contextualizar a sus estudiantes, entonces aparecen frases tales como: “no vienen bien preparados”, “parecen estudiantes de secundaria”, “no pueden prestar atención mucho tiempo”, por la tecnología tienen una atención fragmentada”, “ya no es lo mismo, es distinta la situación social y económica”, los valores de esta sociedad no los motivan a estudiar”; por nombrar solo algunas.

En segundo lugar, se realizan otras lecturas, tienen que ver con los aspectos disciplinares y metodológicos de la disciplina que enseñan, allí empiezan a descubrirse otras posibilidades de explicar lo que ocurre, vinculadas a la selección y secuenciación de los contenidos y los tiempos reales con los que se cuenta para el abordaje de estos (donde no pocas veces, al interior de las cátedras se debate entre profundidad o extensión). Se analizan aspectos asociados a la programación, a la puesta en marcha de su propuesta; como también lo que a la evaluación se refiere.

Por último, el análisis de los docentes se agudiza cuando se detienen a contextualizar su práctica en el marco institucional, donde deben responder a la normativa establecida, la que en ocasiones limita las reales posibilidades de innovación.

Estas primeras aproximaciones, desde el plano fáctico, dan cuenta que la evaluación es un tema no resuelto, (Litwin, E.; Palou De Mate, C.; Calvet, M.; Herrera, M.; Pastor, L., 2003) señala en una de sus publicaciones, que la problemática de la evaluación en la enseñanza es fuente de interés y preocupación para docentes e investigadores del campo de la Didáctica, a su vez existen abordajes teóricos y metodológicos muy diferentes. Esta situación obedece, a varios factores, sin embargo, uno de ellos se refiere a que los problemas de conocimiento de la didáctica aluden a temas de análisis de otras disciplinas, como por ejemplo la psicología.

En este sentido las teorías del aprendizaje se presentaron como la dimensión constitutiva de la enseñanza. Así la singularidad de cada uno de los procesos (enseñanza y aprendizaje), se desdibuja bajo un espacio común entre la psicología y la educación, con lo cual se desconocen las diferencias que existen en los procesos de construcción del conocimiento de dichos campos disciplinares. Sin embargo, a partir de la década del '80 la didáctica define a las prácticas de enseñanza como su objeto de estudio, dejando atrás las posiciones fragmentadas en relación a los objetivos, los contenidos, currículum, actividades y evaluación, para dar paso a desarrollos teóricos que explicitan un cambio en las categorías centrales.

De lo expresado se infiere que los posicionamientos epistemológicos de la didáctica condicionan la comprensión de los problemas de conocimiento que trata, por lo tanto, es necesario comenzar por analizar los aspectos epistemológicos, con la finalidad de comprender la lente bajo la cual se ha comprendido a la evaluación.

En este trabajo se acuerda con (Camilloni A. , 2007) la que expresa:

“ 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” (p.22)

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. Es decir, es una disciplina que construye sus marcos teóricos desde el análisis de las prácticas de enseñanza definidas a la luz de los entornos socio-históricos.

Dicha matriz disciplinar permite formar una visión de conjunto, según (Litwin, 1997) “parte de preguntas totalizadoras, que no pueden contestarse desde una sola teoría”. En este sentido (Díaz Barriga, 1991) afirma “Toda propuesta didáctica concreta un conjunto de conceptos teóricos; una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y aproximaciones teóricas de la educación”

Esta delimitación de la enseñanza en relación al contexto implica considerar que no existe una única teoría, sino que coexisten teorías de la enseñanza, variadas y hasta opuestas, característica compartida con las ciencias sociales, según algunas miradas, o de la ciencia en general, según otras. (Besabe, 2007)

El campo de la didáctica está atravesado por distintas proposiciones empíricas y teóricas, distintos modos de pensar han caracterizado la producción didáctica. Como cualquier otra ciencia social, ha pasado por distintos momentos, adoptando visiones diferentes frente a la realidad que se investiga. Estas posturas, paradigmas según (Kuhn, 1970) permiten a las comunidades científicas desarrollar problemáticas, como los métodos y procedimientos para abordarlas. De esta forma comparten matrices de pensamiento, en relación con la producción del conocimiento dentro de ciertas normas o reglas aceptadas en dicha comunidad.

Es por esto que en la evolución de la didáctica, al igual que en otras ciencias, se observan distintas miradas, sobre la construcción del conocimiento, pero no hay variación en cuanto a su objeto de estudio. Desde los escritos de Juan Amós Comenio, la preocupación por la enseñanza está presente; y propone en su obra la Didáctica Magna, escrita entre 1.628 y 1.632:

“Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes, por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos”

El planteo de este monje sigue tan vigente como en el siglo XV, sólo que hoy no se podría dar una única manera de enseñar. Vale preguntar, ¿Cuáles son las posibles formas de pensar la enseñanza? “...su objeto es la enseñanza, y esta puede ser pensada de diversas maneras: como un proceso que vincula categorías tales como objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos,

evaluación; como un sistema en el cual esos componentes se interrelacionan; como los espacios sociales donde tienen lugar las prácticas y las situaciones de enseñanza”. (Souto, 2014)

Al igual que en otras disciplinas, los paradigmas han impactado en el devenir de la investigación didáctica, la que posee una doble finalidad, por un lado, ampliar el cuerpo de conocimiento y por otro generar pautas para la acción, construye propuestas para la mejora de la enseñanza como práctica. En palabras de (Souto, 2014)

“El campo de lo didáctico obedece a preocupaciones teóricas, prácticas y técnicas diversas, entre las que es posible mencionar: estudiar las prácticas de enseñanza en situación, en sus entornos socio-históricos y en la multiplicidad de sus componentes que las atraviesan; teorizar acerca de ellas conceptualizando y construyendo teoría de la enseñanza; proponer modos de acción para su mejoramiento fundamentados en el conocimiento y la experiencia que las prácticas implican” (p.16)

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 eficientista 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, y las posturas críticas apuntarán a desarrollar una enseñanza situada en el contexto ideológico y político, con el fin de promover la transformación social.

Esta perspectiva a partir de los enfoques de la investigación se complejiza al identificar que en la didáctica general, las reacomodaciones o reconstrucciones y hasta los profundos cambios, se deben a los avances de la investigación pertenecientes al propio campo y a la comunicación con distintos campos del saber, que aportan a la comprensión de la enseñanza. En este sentido (Camilloni A. , 1996) expresa “Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas disciplinas.”

Los temas- objeto de la didáctica requieren del aporte de otras ciencias, sería inaudito pensar en estudiar: las biografías escolares de profesores, las teorías implícitas de los estudiantes, las estrategias de enseñanza, el clima de la clase, la evaluación de los aprendizajes, por nombrar algunos, sin recurrir a otras matrices disciplinares.

Al revisar el campo de la didáctica se observan distintas influencias, para algunos miembros de la comunidad científica, por ser una disciplina global no puede estar ajena a los aportes teóricos que le resulten útiles, es una característica que enriquece al campo en cuestión, de esta forma no está aislada del movimiento general de las ciencias sociales; para otros, la mirada a otras ciencias, pudieron desdibujar la especificidad de la didáctica.

Este campo disciplinar ha recibido aportes, siguiendo a (Camilloni A. , 1996), en primer lugar, desde la investigación científica de distintas ciencias sociales, en especial de la psicología a la que se la intentó subordinar, entendiendo a la didáctica como aplicación de la psicología del aprendizaje. Sin negar la importancia del corpus significativo de conocimiento de la psicología hay temas que no pueden ser abordados por profesionales que desconocen la vida en las aulas y las características propias de la enseñanza en contextos sociales particulares. Teoría de enseñanza y teoría del aprendizaje no son categorías de análisis semejantes, en la primera el eje este puesto en el docente y en la segunda en el aprendiz, enseñar y aprender son procesos claramente distintos, y hasta a veces opuestos. La didáctica es una disciplina con un objeto que puede ser definido de distintas maneras, pero es consistente por sí mismo y diferente de otros.

En segundo lugar, la didáctica ha recibido aportes de distintos campos del saber, que también tienen por objeto la enseñanza y constituyeron sus didácticas, por ejemplo: la matemática, la lengua, la geografía y la historia; entre otros. La diferencia entre posturas teóricas y/o metodológicas en una disciplina generaron nuevos interrogantes y corrientes, dando origen a la didáctica especial de la disciplina, la que suponen modos de enseñar propios distintos de los de otros saberes, y desde allí se extendieron a la didáctica general.

Los aportes de las didácticas especiales a la didáctica general hacen pensar en una relación dialógica (Camilloni A. , 1996) en la que el diálogo pase a dar respuesta a los problemas de la enseñanza, donde cada matriz disciplinar desde su especificidad tenga algo que decir. Resolver la complejidad “de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben...” (Litwin E. , 1996) implica valorar a las didácticas disciplinares. En este mismo sentido (Souto, 2014) propone:

“Planteo para dar cuenta de esa diversidad una forma de pensar el campo didáctico de tipo reticular, sin centro, con nodos (las distintas didácticas con sus producciones propias), con relaciones múltiples entre ellos, intercomunicados, en una relación dialógica que permita una intercomunicación fructífera para el campo disciplinar en su conjunto” (p.16)

Un tercer aporte proviene desde las corrientes filosóficas que intentan dar un enfoque más general de la didáctica. Las más destacadas tienen que ver con los enfoques epistemológicos, estos han permitido repensar temas como: los campos disciplinares, la naturaleza del conocimiento científico. Desde estas corrientes se han realizado aportes en relación al método de investigación, en donde se observa una discusión entre los investigadores sobre la pertinencia en el empleo de métodos cualitativos o cuantitativos. En relación con este tópico es conveniente considerar a (Wainerman, 2010) que referencia las contribuciones de (Tenti Fantini, 1998), entre las que destaca, las dificultades en la formación de investigadores, el énfasis en la investigación cualitativa y el menosprecio por lo cuantitativo, entre otros; al respecto (Davini, 1996) afirma: “en la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, representa conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la institución intransferible de sujeto que investiga o que enseña”.

Finalmente, la sociología y las ciencias políticas han contribuido a pensar la enseñanza como un acto social. La didáctica no puede abstraerse de situaciones sociales y políticas, si así lo hiciera sería un recetario de carácter instrumental en apariencia neutral. Es decir, la enseñanza es la manera concreta en que la institución educativa se vincula con su contexto.

Las notas anteriores, reflejan que los corpus teóricos de las diferentes ciencias sociales, si bien es cierto, son contribuciones irrefutables, son empleados como un elemento más para la comprensión de los problemas de conocimiento propios y hasta exclusivos de la didáctica, porque la complejidad de la enseñanza sobrepasa la visión disciplinar. No es sólo psicología, sociología, filosofía lo que posibilita la construcción de conocimiento; es la capacidad de visualizar las relaciones que se presentan y el tipo y nivel de saberes que se necesitan para interpretarla. “Pero, además cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención” (Camilloni A. , 1996). La didáctica tiene una

responsabilidad activa en la formación de los sujetos, esto la obliga mirar muy de cerca los aportes de todas las ciencias sociales, lo que no significa que allí esté su origen.

El reconocimiento de la Didáctica como disciplina se complejiza más aún porque se vincula con las tradiciones pedagógicas, la enseñanza es estudiada bajo distintas disciplinas, por ejemplo, en Estados Unidos se habla de metodologías, en Francia de Pedagogía y en Alemania toman a esta última más la Didáctica General.

En Argentina, más allá de las distintas posturas en relación al estatus epistemológico de las ciencias de la educación<sup>2</sup>, para la mayoría de los investigadores que trabajan en ese campo, la didáctica junto a la pedagogía constituyen el nodo de las ciencias de la educación, las mismas se origina en ese campo y no proviene de otra matriz disciplinar; siguiendo a (Araujo, 2006) es válido afirmar que la didáctica se enmarca dentro de las ciencias de la educación, aun cuando se vale de otras ciencias para generar su corpus teórico.

La diferencia entre la didáctica y otras ciencias que estudian a la educación, radica en su objeto de conocimiento, la enseñanza, categoría nuclear de todo acto educativo. En cambio, otras ciencias sociales toman lo educativo como una derivación, por ejemplo, la psicología, la sociología, la antropología, la economía, etc, tienen su objeto claramente definido y la educación es una rama de estudio dentro de las mismas.

La vinculación de la didáctica con otras disciplinas del campo de las ciencias de la educación debe ser mirada desde el concepto de heterogeneidad; (Araujo, 2006) expresa “el conjunto de ciencias referidas a la educación no conforman un cuerpo unificado y coherente de teorías y principios acerca de este objeto de estudio”. Esta postura implica dos miradas, por un lado, entender la pluridisciplinariedad como una fortaleza del campo ya que permite comprender la realidad educativa de un modo más acabado; por el otro una debilidad, en tanto observan la falta de unidad, es decir la dispersión entre los aportes de cada una de las ciencias de la educación, sin integración interdisciplinaria en el corpus teórico.

---

<sup>2</sup> Las ciencias de la educación se constituyen en este siglo, a través de la sociología funcionalista y el pragmatismo. Diaz Barriga sostiene (1995) “[...] se puede afirmar que a lo largo de este siglo el concepto de ciencias de la educación ha cobrado vigencia y paulatinamente se ha implementado en los ámbitos educativos”

(Wainerman, 2010) [...] un escaso desarrollo de conocimiento sistemático, objetivo, de base empírica sobre el sistema educativo, sus problemas y su funcionamiento. Con frecuencia en el marco de la educación, lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativas-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere ser la realidad. (p.17)

Cabe preguntar si ¿esta situación es exclusiva de las ciencias de la educación?; ¿es posible entender la realidad bajo una sola disciplina? ¿a partir de matrices disciplinares clásicas es ilegítimo que se originen otras? Actualmente surgen campos que nacen bajo un enfoque pluridisciplinar o interdisciplinar como: la biofísica, la ecología y tantas originadas en el campo de la salud.

La realidad es entendida bajo el paradigma de la complejidad y el conocimiento es pertinente si logra enfrentar el carácter complejo de la realidad (Morin, 1999)

*“Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” pag.24*

Tal es el caso de las ciencias de la educación, la educación no puede ser comprendida fuera de contexto, donde las visiones fragmentarias darían respuestas sesgadas y hasta a veces equívocas.

De lo dicho se puede afirmar que la didáctica tiene un carácter central en las ciencias de la educación y que su trayectoria en relación a su cientificidad demuestra que tanto en su construcción histórica, como en la configuración de su objeto de estudio y las especializaciones que surgen, la discusión no está cerrada. Si bien es cierto que este campo cuenta con una antigüedad considerable y análisis sistemático sobre la educación estas ciencias –como parte de las ciencias sociales- siguen siendo interpeladas en lo que a su cientificidad se refiere, esto es vivenciado por aquellos que trabajan e investigan en este campo, como es el caso de la autora de este trabajo.

Para sintetizar lo dicho hasta el momento es lícito afirmar;

- el objeto de la didáctica son las prácticas de enseñanza situadas;
- las prácticas de enseñanza no pueden ser definidas en un único sentido;

- el origen de la didáctica, por las características de estas prácticas, es pluridisciplinar -siendo esto una riqueza y no un obstáculo epistemológico y;
- sin lugar a dudas, pertenece al campo de las ciencias de la educación.

En el devenir de la didáctica como disciplina, la investigación y la revisión de su propio corpus de conocimiento, le ha permitido reformularse y sustentarse teóricamente, lo que posibilita hablar de una disciplina científica que brinda elementos para analizar prácticas de enseñanza; pero también hay que advertir que “la didáctica es una teoría comprometida de manera directa con la mejora de las prácticas de enseñanza, pero su intervención sobre ellas siempre es mediada a través del juicio práctico de los practicantes” (Besabe, 2007).

### **3.1. La Didáctica en la universidad y sus senderos**

Como ya se ha dicho, la evaluación es uno de los temas objeto de la didáctica, ahora bien, cabe preguntar si es pertinente hablar de la didáctica de nivel superior, como una didáctica específica, y qué lugar ocupa la didáctica en la enseñanza universitaria. Conceptualizar la Didáctica General como: la disciplina que tiene por objeto las prácticas de enseñanza situadas, que cobran sentido y significado en los contextos que se inscriben; implica pensar que existen distintas prácticas docentes. Las mismas pueden darse en función de:

- la diversidad de las disciplinas,
- las edades y momentos evolutivos,
- la atención de necesidades especiales, y;
- las referidas a cada nivel del sistema educativo.

Considerar estos aspectos, en las situaciones didácticas, posibilitan plantear las Didácticas Específicas (Camilloni A. , 2007) expresa “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”. Para esta autora la didáctica general no puede reemplazar las específicas, porque estas últimas responden a los factores singulares de las prácticas de enseñanza, mientras que la primera realiza una consideración analítica, es decir estudia la enseñanza en su estructura y lógica general.

Así las didácticas específicas pueden dar respuesta a distintos problemas, porque responden a prácticas de enseñanza de muy diversa índole, esto hace que su campo sea heterogéneo lo que no implica caos en sentido de desorden, sino la posibilidad de enriquecimiento mutuo. (Souto, 2014) afirma:

“El campo de las didácticas puede ser pensado desde lo dialógico, es decir coexistiendo en sus diferencias, dialogando unas con otras, haciendo producciones propias y paralelas, que se aporten mutuamente conocimientos. Sin jerarquías ni dependencias, dando respuestas desde sus construcciones propias a las delimitaciones de objeto, a las distintas especificidades y más aún, a la singularidad que cada caso se presenta” (p.15)

Dentro de las didácticas específicas, ocupa el interés de este trabajo, la que se refiere al nivel educativo, y específicamente la Didáctica de Nivel Superior. Esta se dedica a “estudiar el proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico –altamente especializado- orientado a la formación en una profesión” (Lucarelli, 1998). La Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica General y a diferencia de otras didácticas específicas, solo lleva algunas décadas de desarrollo, porque en el Nivel Universitario se ha cuestionado sobre la necesidad de su existencia. Más allá de su reciente aparición podríamos conceptualizar a la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimientos que se ocupa de la enseñanza, constituido por investigaciones, constructos teóricos, y propuestas prácticas para la enseñanza del mencionado nivel educativo.

Seguendo a la misma autora la Didáctica Universitaria centra “el interés en el análisis de esos procesos áulicos, en especial en lo relativo a la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento” (Lucarelli E. , 2009).

La Didáctica y la Pedagogía universitaria se originan para dar respuesta a las problemáticas de la docencia universitaria; y se consolidan gradualmente como parte de un espacio de reflexión y de acción. Ambas disciplinas atienden a la educación universitaria, aunque es importante advertir, para evitar confusiones epistemológicas, que presentan matices diferentes, (Lucarelli & Finkelstein, 2012) define a la Pedagogía “como un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en la universidad, a partir de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan

en ese ámbito”. Por su parte la Didáctica Universitaria estudia la actividad docente en relación a la enseñanza universitaria. Esta didáctica es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve –cuando es necesario– de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio (Camilloni A. , 2007).

Se trata de un territorio científico compuesto, como cualquier otro, de marcos conceptuales y normativos que tienen implicancia práctica, que son propios y distintos. “El concepto didáctico universitaria no se agota en ser la teoría y la práctica de la enseñanza superior, sino que avanza al considerarla como un proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos –como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios-, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos”. (Grisales Franco, 2012)

Queda claro que las dos disciplinas se preocupan, desde distintas perspectivas, por los cambios y mejoras en la enseñanza dada en la universidad; institución que desde sus orígenes ha sido caracterizada como centro de formación altamente especializada y como productora de conocimientos. Tal vez, por esta doble función que ha tenido la universidad desde sus inicios, formadora y generadora de saberes, la enseñanza ha sido un objeto de preocupación ya presente en el ideario de la Reforma Universitaria de 1.918 y en los aportes pedagógicos de mediados de ese siglo.

El movimiento reformista originado en la Universidad de Córdoba, marca una ruptura en cuanto a la concentración del poder en manos de los sectores oligárquicos y conservadores, logrando la autonomía universitaria, el cogobierno de docentes y estudiantes más otros sectores universitarios, la coexistencia de la universidad profesionalista con la científica, la revalorización de la función social de la institución, la extensión, la solidaridad con el pueblo, el compromiso con el cambio social. (Fernandez Lamarra, 2003)

En relación con los aspectos pedagógicos plantean: la existencia de las cátedras libres, la renovación pedagógica, centralidad académica de los estudiantes, la creación de una carrera académica del profesorado, los concursos para acceder al cargo docente. Otro principio reformista fue la transformación de la universidad en centro de investigación científica, por lo que los docentes a la par de investigar deben

enseñar. Es así como aparece la representación del docente investigador, lo que implica mecanismos para la selección y ascenso dentro de la carrera docente; donde, no pocas veces, se privilegia la formación en investigación por sobre la docente; situación que se mantiene hasta nuestros días y que es objeto de tensión para los docentes universitarios.

El proceso de reforma no fue homogéneo, las universidades argentinas aceptaron sus principios, pero los cambios tuvieron distintos ritmos, por el énfasis con los que fueron recibidos y por qué no exigidos, en tiempos democráticos. Lastimosamente estas voces reformistas que lograron innovaciones en las universidades públicas argentinas, fueron silenciadas, en los gobiernos militares a través de un fuerte control político - ideológico sobre el gobierno y la enseñanza de dichas casas de estudios. Los principios reformistas trajeron mejoras incuestionables a las universidades, pero el debate y la reflexión acerca de los recursos pedagógicos en la universidad argentina se ubican alrededor de finales de la década de 1950. (Lucarelli & Finkelstein, 2012) según esta autora, existieron esfuerzos institucionales organizativos para conformar Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional, en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para 1.960 se observa un avance en la presencia de lo didáctico y lo pedagógico en la universidad argentina, por medio de profesionales de las ciencias sociales, pedagogos, psicólogos, sociólogos que detienen la mirada en el aula universitaria. Estos grupos de profesionales dedicados a la formación docente universitaria terminan constituyendo los equipos de asesoría pedagógica.

Desde un plano teórico la reflexión, aparece en la Argentina desde los aportes de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Greogorio Weinberg, Pedro Lafurcade y Arturo Roig. De estos autores, es importante subrayar que los avances en el campo de la Pedagogía Universitaria vienen, entre otros, de la mano de Nassif. Dicho pensador destaca la importancia de generar un campo de reflexión sistemático en torno a la Pedagogía Universitaria. Otro desatacado intelectual en esta materia es Roig, quien ha desarrollado un vasto cuerpo de conocimientos pedagógicos, sus escritos explicitan experiencias históricas de transformación del sistema universitario argentino.

En este apartado se destaca el libro *La universidad hacia la democracia. Bases Doctrinarias e históricas para la construcción de la Pedagogía Participativa*, en el que analiza el periodo comprendido entre (1967 – 1997); treinta años en los cuales la

Pedagogía y la Didáctica Universitaria van abriendo camino a la hora de generar cambios. Por ello, se destacarán los aspectos centrales que den cuenta de las innovaciones realizadas en esa dirección.

En referencia a la década del sesenta y setenta (Roig, 1998) identifica el desarrollo de una serie de ensayos pedagógicos innovadores en las universidades nacionales, a partir de la Ley Nro.17.245/67, la que posibilitaba la organización en departamentos. En algunas universidades se logró poner en práctica el sistema de departamentos, sin embargo, los criterios, en la mayoría de los casos, estaban vinculados a una lógica económico-presupuestaria.

Al interior de los departamentos se mantenía el sistema de cátedras, de modo que no generaba verdaderas innovaciones pedagógico didácticas. Por lo tanto, la aplicación de la Ley Nro. 17.245/67 no impactó en el sistema de cátedras ni a la organización por unidades académicas. En relación a esto Roig lo plantea como “viejo sistema de cátedras”, y señala las siguientes problemáticas:

- 1) El sistema de cátedras es un modo de organización estamental, fija de modo indeterminado en cada estamento a cada uno de sus componentes.
- 2) Las actividades de formación e investigación responden a criterios formales esto obedece a la atomización o parcialización de los conocimientos.
- 3) La articulación entre enseñanza e investigación, es escasa al igual que la labor interdisciplinaria.
- 4) Se originan limitaciones en las propuestas de labor orientadas a la extensión
- 5) Se identifican límites a partir de criterios administrativo-contables, en tanto la cátedra está enmarcada por los presupuestos y sometida, a sus disposiciones.

Otra fue la realidad de la Universidad Nacional de Cuyo (como fue señalado en el capítulo anterior), en la que se trató de una riquísima experiencia de transformación pedagógica que encontró en Arturo Roig a uno de sus principales promotores, como Secretario Académico de la institución. (Molina, 2012) confirma el inicio de una etapa de cambios de las formas organizativas, tendientes a implementar la

departamentalización dentro de las Facultades y Escuelas Superiores, en el marco de un proyecto pedagógico participativo.

Las ideas del proyecto pedagógico estaban vinculadas a la constitución de unidades pedagógicas, bajo esta forma de organización, los docentes y los estudiantes compartirían la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje. Buscaba reformar la “clase” en el escrito “La universidad hacia la democracia”, Roig expresa “propendía a integrar al alumno y al maestro en una tarea común, libre y fructífera, enemiga de reglamentos, ordenanzas y disposiciones que muchas veces sólo sirven para trabar la búsqueda de la verdad, reduciéndola a la búsqueda de un título”. A su vez el trabajo interdisciplinario se plantearía en función de vinculación epistemológica, curricular o funcional, de esta forma se posibilita la integración efectiva de la docencia, investigación, y lo que hoy se denomina extensión.

Los gobiernos antidemocráticos que se sucedieron a partir de mediados de los setenta interrumpieron esta innovación y expulsaron a todos los docentes y estudiantes universitarios, promotores de este cambio. La irrupción violenta de un proceso que aún no había alcanzado su plenitud, dificulta su evaluación, sin embargo, intentaba dar soluciones a problemáticas existentes en la universidad.

Por su parte Lafourcade perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis, se preocupa por la enseñanza, y escribe en el año 1974 “Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior”, siendo esta una obra de referencia en el campo de la Didáctica Universitaria. (Lucarelli & Finkelstein, 2012) identifica en la mencionada obra y desde una visión universitaria, se trabajan tópicos referidos al aprendizaje y al currículum, el planeamiento a nivel de asignaturas, las estrategias docentes de enseñanza y de evaluación.

De lo expresado anteriormente se desprende que la Didáctica Universitaria ha ido consolidando su espacio disciplinar desde un plano empírico y también teórico; que sus avances en relación a la enseñanza universitaria y con una mirada dinámica y contextualizada se vieron interrumpidos en los periodos de dictadura. Aparece la idea de lo pedagógico bajo un pensamiento único, donde lo didáctico tiene un fin altamente instrumental, la búsqueda de procedimientos eficaces para enseñar.

Con la recuperación de la democracia en 1.984, nuevamente los problemas referidos a la enseñanza ocupan un espacio importante en las instituciones universitarias. Esto

se puede evidenciar en tres líneas: actividades de formación e intervención en el aula a través de unidades, que con distinto nombre, tienen por finalidad mejorar las prácticas de enseñanza; el desarrollo de programas de Especializaciones y Maestrías en docencia universitaria, didáctica y afines; y la investigación dedicada a la enseñanza.

La Universidad Nacional de Cuyo no es ajena a este proceso, por medio de la Ordenanza N° 27/1.986 C.S. crea el Sistema de Coordinación de los servicios de apoyo Docente Universitario. En los considerandos de la norma se evidencia que esta coordinación surge a partir de necesidades de los Servicios de Capacitación y Apoyo Pedagógico de las unidades académicas. Esto da cuenta que la capacitación y asesoramiento pedagógico ya se desarrollaba en las distintas facultades.

El Sistema de Coordinación estaba integrado por los servicios de apoyo pedagógico y cátedras de Pedagogía de las distintas unidades académicas del nivel superior; y tenía por objetivos: coordinar servicios y promover la integración a través del intercambio y análisis de experiencias.

La normativa en cuestión se complementa con la Ordenanza N° 44/1986 C.S., por medio de la cual, se crea en el ámbito de las Facultades y Escuelas Superiores, un Servicio de Apoyo y orientación al Estudiante.

En el artículo dos se marca a este servicio como un espacio de labor compartido con: Secretaria de Asuntos Estudiantiles, Departamento de Orientación Vocacional e Información Educativa de la Universidad, la Dirección General de Salud Universitaria y otros organismos universitarios y extrauniversitarios. Por lo tanto, el trabajo de estos servicios se plantea en conjunto, para dar cumplimiento los objetivos establecidos en el artículo tres. Allí se destaca que se deberá favorecer el adecuado desempeño del estudiante y brindar asesoramiento pedagógico a docentes y al gobierno de las Facultades y Escuela Superior en temas pedagógicos y de asistencia al alumno.

De estas notas anteriores se observa que la creación de estos servicios se presenta como una herramienta de gestión, al vincularlo con el funcionamiento de la Secretaría de Asuntos Académicos (denominada actualmente como Secretaría Académica) y no lo limita al trabajo y el abordaje de las problemáticas de las trayectorias estudiantiles.

En el año 1.994 la UNCuyo decide, dentro de sus políticas institucionales, capacitar a sus docentes, esta iniciativa contó con el apoyo del entonces Rector Ingeniero Armando Bertranou y de la totalidad del Consejo Superior. Esta iniciativa se concretó en la carrera de Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria; la que en el año 2.015 cumplió 20 años. Tiempo en el que ha formado a docentes de dicha casa de altos estudios, como también de otras universidades de Mendoza y del resto del país.

Actualmente esta iniciativa depende de la Facultad de Filosofía y Letras y persigue el mismo objetivo, reflexionar sobre la práctica e impulsar innovaciones en las mismas. El camino recorrido en esta dirección permitió la apertura de la Maestría en Docencia Universitaria en el año 2.009.

Más allá de los avatares que ha sufrido la didáctica universitaria, nadie duda que esta disciplina posibilite herramientas que permiten una comprensión situada de las prácticas áulicas y propicia la innovación con vistas al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Ahora bien, cabe preguntar cuáles son los nodos de esta Didáctica Específica, (Lucarelli E. , 2014) menciona:

- La comprensión del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria desde una mirada histórica y situacional.
- El abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria desde una perspectiva multidimensional, contextualización y fundamentación como principios que definen la problemática.
- El reconocimiento de la institución, el contenido altamente especializado y la profesión como estructurantes del currículum, de la enseñanza, y de la evaluación de la universidad.
- El tratamiento de los procesos estratégicos en el aula universitaria, tanto los procesos macro y los microestructurales, como las estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, con énfasis en la innovación y en la identificación de experiencias protagonistas en el nivel.

- La comprensión de la articulación entre teoría y la práctica, y las complejas asociaciones entre docencia e investigación como trama de relaciones que definen los procesos del aula universitaria.

De lo expresado se infiere que en principio la didáctica es una disciplina poco demandada pero lentamente aceptada por los cuerpos docentes. La Didáctica universitaria es mirada con ojos prejuiciosos, por aquellos que ven un simple campo instrumental, Davini en este sentido realiza un análisis en relación con las tradiciones docentes<sup>3</sup>.

Según esta autora en el Nivel Superior, en general, persisten prácticas y discursos docentes, sustentados en la tradición artesanal y en la academicista. En la primera se considera a la enseñanza como una tarea que se aprende y se perfecciona en la práctica, al lado de un experto. El enfoque tradicional es reproductor de prácticas, transmitidas de generación en generación, la experticia se logra en la socialización profesional, por lo que se desprecia la preparación previa y específica, como también las teorías que fundamenten la toma de decisiones.

En la segunda postura, la académica, la lente se enfoca solo en el contenido a enseñar, por lo que no hace falta formación pedagógica alguna, también se reproducen modelos acríticamente incorporados. El docente representa un modelo científico y profesional para el alumno porque enseñar implica, fundamentalmente, la transmisión de un conocimiento científico determinado. Se entiende que la buena docencia proviene del saber disciplinar del profesor y de sus cualidades particulares. La formación científica de los docentes es endiosada, los contenidos disciplinares profesionales ocupan el centro de la escena y los saberes referidos a lo pedagógico didáctico, solo en ocasiones, adquieren un papel secundario.

Estas posturas desconocen los avances en el campo de las disciplinas en cuestión, y los que se refiere a los complejos procesos en la mediación en la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, fundamentan su postura desde el estudiante, el problema de aprender es de ellos y no de los docentes.

---

<sup>3</sup> Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Davini (1996:20)

En definitiva, son muchos los docentes de Educación Superior que poseen, generalmente, algunas ideas acerca del alcance y el significado que debe tener la enseñanza en este Nivel. Estas ideas se convierten en un soporte racional a la hora de tomar decisiones pedagógicas, debido a que cuentan con consenso entre los profesores y además, forman parte de la tradición institucional. (Camilloni A. , 1996) llama a este conjunto de ideas Didáctica del Sentido Común, ya que se han construido sobre la base de representaciones sociales.

En la Didáctica del Sentido Común, se encuentra, entre otras, la siguiente idea: la enseñanza en el nivel superior no es un problema en sí misma. Es una acción pedagógica que se lleva a cabo sin obstáculos para el docente, más allá de los que pudieran surgir en cualquier situación propia del acto de enseñar. La calidad de la formación la marcan, según esta línea de pensamiento, los conocimientos disciplinares del docente y la presencia y el empleo efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes, tales como bibliotecas, laboratorios de informática, entre otros.

De esta forma se niega el carácter problemático de la enseñanza, objeto de estudio de la didáctica; y el alumno es considerado un adulto joven, maduro, cuyo aprendizaje depende de su responsabilidad y de las posibilidades que tiene para desarrollar las competencias que la sociedad y la profesión exigen, parecería que “lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta”.

Desde otra arista, es posible evidenciar que cierto descuido de la enseñanza en el Nivel Superior viene dado desde la didáctica y las ciencias de la educación. “Durante el siglo pasado en proceso de psicologización de sus contenidos, como también el amplio desarrollo teórico que ha tenido la problemática del currículum, si bien realizaron aportes importantes, favorecieron el descuido señalado”. (Sanjurjo, 2014).

La didáctica al estar dominada por el enfoque eficientista tecnocrático no centró su atención en los problemas de la enseñanza, sino que el currículum pasó a ser un instrumento de control que aseguraría idénticas formaciones profesionales, aparece el currículum como elemento de homogeneización cultural; desdibujándose los límites entre didáctica y currículum. En este sentido (Davini M. , 2008) asegura “La construcción del currículum pasó a ser la llave maestra de la didáctica y los objetivos su brújula”. Por otra parte, los enfoques curriculares críticos y hermenéuticos, desde

sus aportes permitieron resignificar el campo didáctico otorgando nuevos sentidos y orientaciones en la teorización curricular y los proyectos que de allí se desprenden. Por tanto, la oposición didáctica currículum hoy no posee valor, debe tratarse más de un diálogo sobre el aula, espacio de intersección donde converge el currículum y la enseñanza; los contenidos a enseñar y las metodologías más adecuadas para ellas.

Los párrafos anteriores dan cuenta que el campo de Didáctica del Nivel Superior se va configurando a partir del plano empírico y teórico, planos desde los que también aparecen sus limitaciones, esto tal vez obedece a los campos que la configuran las prácticas de enseñanza universitaria: el contexto universitario, el institucional y el espacio didáctico en el que se desarrolla la enseñanza. La confluencia de estos campos por un lado complejiza las producciones científicas, en torno al objeto de esta didáctica específica; a la vez que lentifica los procesos de innovación y mejora de la enseñanza; en los que se ponen en tensión “lo instituido y lo instuyente” (Fernández, 1994)

El análisis de las cuestiones que en este capítulo se han desarrollado son de vital importancia debido a los cambios producidos en la educación en los últimos veinte años, ocasionados por: la vertiginosa transformación social, el avance acelerado en las diferentes áreas del conocimiento y el protagonismo de las nuevas tecnologías. La Universidad en este sentido necesita promover una formación que facilite la adaptación de los estudiantes, al mundo cambiante en el que han de desempeñarse; por lo que se hace imprescindible formar competencias y disponer de habilidades intelectuales y comunicacionales que promuevan la búsqueda de un aprendizaje continuo.

El nuevo modelo de Universidad busca una enseñanza de calidad, lo que implica acercar a los estudiantes a la estructura esencial de la disciplina, a las metodologías que permitan elaboración de nuevos conocimientos para la resolución de los problemas, que atañen al campo científico para el que fueron formados. Este desafío consigna la revisión del aula de clase, la enseñanza y la evaluación, objeto de estudio de la Didáctica del Nivel Superior.

## **Capítulo 4**

### **APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA**

---

#### 4. APROXIMACIONES A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

La mirada de la evaluación de los aprendizajes está fuertemente ligada a la perspectiva teórica referida a la práctica de la enseñanza, por ello se hace necesario establecer algunas consideraciones de las mismas.

Recorrer conceptualizaciones de la práctica de la enseñanza, no es tarea fácil, para referirse a ellas se hace referencia al aula; ámbito institucional donde se realiza la clase. En ese espacio los sujetos pueden encontrar un lugar que posibilite el desarrollo de lo singular, bajo un sentimiento de pertenencia al grupo; entonces se lo habita de manera placentera. Pero también puede presentarse como un territorio que resulte ajeno a los estudiantes, que se comprenda como un momento de paso, donde la rutina y la formalización de las prácticas sean los elementos claves para transitarlo con éxito.

Conceptualizar acerca de las prácticas de enseñanza implica ser consciente que solo se verá una parte, es tener la certeza de que es un mero recorte de una realidad, la que supera y rebasa cualquier modelo conceptual; en palabras de Goetheh "Toda teoría es gris y solo es verde el árbol de doradas frutas que es la vida".

Pese a la limitación antes expresada, en este espacio se abordarán aspectos conceptuales de las prácticas de la enseñanza, para luego observar cómo se valoran en la universidad y sus consecuencias en la evaluación de los aprendizajes. Estas categorías serán desarrolladas por autores de habla hispana y fundamentalmente a través de la producción científica del campo de la didáctica, desarrollada por investigadores argentinos.

Para iniciar el recorrido conceptual de este apartado es necesario recordar que la didáctica tiene por objeto la enseñanza y todo lo que a ella se refiera: intenciones, métodos, estrategias, el contenido, el clima de la clase que promueve u obstaculiza el aprendizaje, el contexto material en el que se enseña, cómo se planifica la enseñanza, qué mediaciones se hacen en el aula, qué actividades se desarrollan para aprender, cómo se evalúa lo aprendido gracias a lo que se enseñó o en direcciones distintas y hasta diversas de lo que se enseñó; se podría decir que a la didáctica le interesa todo lo relativo al currículum en acción.

Dada la complejidad de enseñar, desde un tiempo atrás la categoría prácticas de la enseñanza es tomadas por otra más amplia, como lo es “prácticas docentes” (Edelstein & Coria, 1995); (Menguini & Negrin, 2008); esta permite considerar muchas fases, actividades y tareas que conforman la enseñanza como prácticas social y profesional; lo que implica tener en cuenta a otros campos del saber para poder estudiarlas, tema tratado en el capítulo anterior.

Es necesario advertir que existen diversos autores argentinos que han abordado de alguna forma esta temática. Desde una perspectiva didáctica, entre otros, Edith Litwin, Marta Souto, Susana Barco; en la línea del pensamiento del profesor y la cuestión de las prácticas reflexivas, Daniel Feldmán; la problemática de la formación docente en un sentido global, incorporando consideraciones sobre tradiciones y perspectivas con derivaciones críticas Cristina Davini, Flavia Terigi y Gabriela Dicker. (Edelstein, 2011)

En función del objeto de estudio de esta tesis de maestría, es pertinente recuperar en primer lugar a Edith Litwin y Marta Souto. La primera de estas autoras, constituye un referente por sus producciones en el campo de la didáctica y en particular por el constructo generado a partir de su investigación, en el marco de su tesis doctoral, “configuraciones didácticas” entendida como estructuras didácticas que favorecen la construcción del conocimiento por parte del alumno. En palabras de (Litwin E. , 1997)

“Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre prácticas y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”. (p.97)

La autora orienta su reflexión a la problematización de categorías centrales propias, de lo que ella denomina la agenda clásica de la didáctica; y propone una didáctica alternativa a este enfoque clásico.

Por su parte (Souto, Maza, & Gaidulewicz, 2002) considera que en la práctica docente existen componentes no explícitos y manifiestos, como la peculiar imbricación de las emociones y de las producciones imaginarias (individuales y grupales) en los desempeños de su rol. Esta postura amplía complejiza la mirada al

reconocer que los deseos, defensas, fantasías aparecen en el desempeño profesional y en los vínculos con los alumnos. Cuestiones que no son propias de la didáctica pero que sin duda afectan la práctica docente.

Por su parte (Davini, 1996) plantea que la formación docente, la docencia y el desarrollo profesional representan una configuración compleja que requiere de una revisión a partir del campo de la enseñanza, por considerar que no puede ser concebida como un cúmulo de técnicas y recetas con pretensión universal, pero advierte que existe cierta parálisis en relación a los criterios de acción que orienten la práctica.

Finalmente, y en relación con la temática, Edelstein (Edelstein, 2011) considera la docencia como una práctica social compleja que implica conflicto y contradicciones. “Las prácticas de enseñanza son significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones”.

En definitiva, es importante advertir entonces, que en la práctica docente se ponen en juego varios elementos entre ellos se destacan: saberes institucionales, culturales, disciplinares, didácticos y aquellos que emergen de sus trayectorias educativas. En referencia a esto (Litwin E. , 1998) afirma: “Cuando se trata de 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”

#### **4.1. Miradas en relación con las prácticas docentes universitarias**

El análisis parte de la siguiente premisa, no es posible pensar la universidad sin enseñanza, sin prácticas docentes. Desde sus orígenes en la universidad medieval se observa esta relación entre aprendizaje y formación.

Las universidades funcionaban como corporaciones en las que se mezclaban las edades y sus integrantes gozaban de privilegios sociales, por pertenecer a estas.

Desde el plano pedagógico, no existían prácticas disciplinarias, se planteaba la simultaneidad de enseñanzas y prácticamente no se aplicaban los exámenes.

Estas “universidades” fueron transformándose con el tiempo, hasta llegar al tipo de instituciones que hoy se conocen, pero los cambios han respetado su esencia: el derecho a la autonomía y el monopolio en relación con la formación de profesionales de grado.

Desde sus raíces la docencia constituye la esencia de la actividad universitaria, ya sea en aquellas que forman profesores o no. Pero la realidad indica que “la universidad requiere para el reclutamiento de sus docentes el conocimiento de saberes teóricos, técnicos y/o artísticos vinculados a las diferentes ramas de que se trate, sin demandar una habilitación particular para el ejercicio de la docencia” (Ickowicz, 2005) Sin embargo, en la mayoría de los casos, la docencia es la puerta principal para luego hacer investigación o extensión. Nadie ingresa a la universidad como investigadores, sino que optan por esta actividad según sea su dedicación (simple- semiexclusiva- exclusiva). En definitiva, la actividad central es la docencia, pero, en muchas ocasiones, el desarrollo que demuestre el profesional en investigación o extensión, se convierte en la llave maestra para abrir el portal de la universidad. Parecería que aquel que domina su disciplina, sabe también enseñar y evaluar, como si la capacidad de comunicar significativamente no fuera necesaria, hasta casi imprescindible, a la hora de mediar saberes.

En estas situaciones se desconoce la especificidad de la docencia porque pertenece a un tipo de actuación con características propias y diferentes de otras, que llevan a cabo los docentes. Investigar, gestionar o realizar tareas de extensión no son iguales entre sí, pero tampoco se parecen a la enseñanza. La docencia, como otras profesiones, requiere de competencias, constituidas por conocimientos de la disciplina y los referidos al proceso de enseñanza aprendizaje; por habilidades específicas (de comunicación, del manejo de recursos didácticos, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética) (Zabalza Beraza M. , 2008). Estas competencias se ponen en juego en las configuraciones didácticas (Litwin E. , 2000) definidas como la forma particular que desarrolla el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

En este sentido (Prieto Castillo, 2008) considera que no hay educación sin comunicación y reivindica la identidad de la “dignísima tarea de educar”, entiende que la universidad tiene la obligación de hacer pedagogía cuando enseña, cuando investiga y cuando proyecta a la sociedad sus conocimientos.

La realidad de las universidades demuestra, según (Zabalza Beraza M. , 2008), que la docencia y su práctica, sigue siendo una dimensión algo marginal y años después, el mencionado autor, agrega al referirse a la innovación educativa: “Es bien sabido aquello de que cualquier reforma educativa resulta inviable al margen del profesorado que la tiene que poner en marcha” (Zabalza Beraza, 2011), desde esta perspectiva se observan dos ideas que no posibilitan buenas prácticas, una la marginalidad de la didáctica, como campo que posibilita potenciar la prácticas, y por el otro lado ¿es posible cambiar aquellos que se desconoce o no se sabe desde qué perspectivas buscar expandir las experiencias pedagógicas?.

En las altas casas de estudios, aparece de modo generalizado, la idea de que la enseñanza es simplemente un espacio de aplicación de orientaciones prácticas para el aula y; en el mejor de los casos dadas por la didáctica. Al respecto (Litwin E. , 2000) sostiene que existen prácticas de enseñanza como si fueran espacios fragmentados y despolitizados de los entornos juveniles, así aparecen en las aulas los grandes relatos, los estudiantes participan de los mismos y van construyendo la mirada, en función de los cuatro o cinco espacios curriculares simultáneos. (Litwin E. , 2000) expresa:

“La fragmentación de los relatos y la incapacidad de articulación estas lecturas fragmentadas por parte de los jóvenes, la dificultad de acercarse a muchos desarrollos tecnológicos por parte de los docentes, las acuciantes condiciones laborales y la atmósfera evaluativa vapulean las aulas universitarias”. (p.29)

Esta visión instrumental-tecnicista centra su atención en el método. Si se pensara solo desde allí la enseñanza, despojándola del componente social, político y ético; se incurre en un razonamiento erróneo, al no visibilizar que dichas orientaciones son relativas, en principio, a tres elementos.

En primer lugar, a la estructura conceptual de la disciplina que se enseña, considerando que debe existir una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje. Enseñar implica para un docente la tarea de apropiarse del contenido

de la disciplina y la lógica de la misma, para (Barco, Ickowicz, Iuri, & Trincehri, 2005) luego se debe problematizar esa apropiación a partir del sujeto que aprende, dando origen a las “disciplinas universitarias” como el particular recorte de la ciencia, de los saberes y de los conocimientos técnicos pertinentes a la sociedad global.

Esto lleva a pensar el segundo elemento que relativiza toda orientación, el sujeto que aprende, la estructura cognitiva de los sujetos en situación de aprender, cuestión no menor a la hora de pensar la enseñanza, práctica que está destinada necesaria e irrefutablemente al aprendizaje y por tanto a los estudiantes. Es decir, el conocimiento didáctico implica el conocimiento disciplinar y las formas de mediación posibles, lo que favorece o impide el desarrollo de los saberes y los aprendizajes previos que los estudiantes de diferentes edades y contextos traen al aula.

La consideración de estos dos elementos lleva a pensar el tercero; la metodología desde la cual un docente piensa su propuesta de clase, está fuertemente relacionada con las posturas que él adopta en relación con lo que enseña y con las concepciones de arte, ciencia y tecnología que posea; además estas decisiones se vinculan con el entramado de experiencias (personales, académicas y laborales). (Litwin E. , 1998) expresa:

“Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado”. (p.89)

En definitiva, las prácticas de enseñanza son mucho más que métodos, pero si se las quisiera entender así habría, al menos, que considerar los elementos que las condicionan: las transformaciones de los conceptos científicos, sujetos que aprenden, sujetos que enseñan. Es decir, pensar las distintas posibilidades relativas a lo que se enseña, a los recursos, a la organización de las actividades, las interacciones de los sujetos y los modos de evaluar (Edelstein & Coria, 1995) En síntesis y en palabras de (Gimeno Sacristan, 1996) “expresa un síntesis de opciones” presentes en momento de la clase, como así también en la fase de diseño y evaluación.

Cabe preguntar si la visión instrumentalista de la didáctica y sus prácticas está solo en aquellas universidades destinadas a la formación de profesionales, que en principio no se dedicarían a la docencia. La respuesta es no. En las facultades

orientadas a la formación de profesores, en general, existe la idea bastante extendida que las instancias de prácticas o residencias son los espacios de formación que deben desarrollarse al finalizar la carrera. Partiendo de la base que las prácticas de enseñanza constituyen el espacio privilegiado de aplicación de principios didácticos, aprendidos durante la formación docente. (Barco, Ickowicz, Iuri, & Trincehri, 2005) sostiene que en líneas generales los diseños curriculares para la formación, reservaban para el final una instancia de práctica o residencia. Idea que con el correr de los tiempos se ha ido flexibilizando, al comprender que la práctica debe acompañar la formación teórica desde los primeros años. Esto no garantiza que se formen docentes en los que medie la reflexión antes de legitimar o poner a prueba los conocimientos de la didáctica.

Tanto en los profesores, con formación de grado destinada a la docencia, como en los que provienen de formaciones no docentes, la didáctica tiene una limitación vinculada con la mejora de las prácticas de enseñanza. Más allá de los aportes que este campo disciplinar realiza, en dichas prácticas se ponen en juego cuestiones absolutamente personales que actúan como presupuestos implícitos, en ocasiones poco racionalizados, que retoman cuestiones, muchas veces, vinculadas a las biografías escolares. En este sentido (Litwin E. , 2008) considera que varios de los saberes prácticos, se vinculan más que nada con experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes, en función de sus conocimientos como estudiantes o actores del sistema educativo. Por lo tanto, las prácticas se sustentan en conocimientos y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos, aun cuando se reconoce el valor en la formación. Es decir, como sostiene (García, 2001) los profesores en forma consciente o inconsciente adaptan, reconstruyen el contenido para que sus alumnos puedan comprenderlo.

Lo expresado anteriormente, en referencia a la valoración de las prácticas docentes en la universidad, demuestra los avances de la didáctica universitaria en torno a su objeto y esto ha permitido según (Zabalza Beraza M. , 2008) interpelar algunas ideas fuertemente arraigadas en las casas de altos estudios, ellas son:

- A enseñar se aprende enseñando.
- Para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas.
- La universidad es de calidad por los recursos que dispone - laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera- y no tanto por las clases que imparte.

El cuestionamiento a estas ideas es necesario, al advertir, que si bien, las universidades han absorbido con cierta eficiencia una demanda expansiva de estudios universitarios de hecho se han registrado cambios significativos, caracterizados por una clara ampliación, intensificación y diversificación de la oferta universitaria. Esta ampliación y diversificación de la oferta universitaria se produce por la presencia de nuevas instituciones y por el aumento y variedad del mapa curricular; frente a este incremento de la oferta con un importante ingreso masivo de estudiantes, se produce una pérdida notable y sostenida del alumnado, un importante retraso en el egreso de los que permanecen, implicando un incremento indiscutible en la duración de las carreras. La deserción y las bajas tasas de terminalidad universitaria (considerado el tiempo efectivo de graduación), se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de Educación Superior. Es claro que estas situaciones no sólo están vinculadas a la docencia y la enseñanza, pero hablar de universidad es hablar de estas categorías. Su función consiste, no sólo en generar conocimientos, sino también en transferirlos a la sociedad, por medio de diferentes estrategias, siendo la docencia y la enseñanza las actividades centrales.

En relación con este punto y considerando el contexto de las universidades (Pérez Lindo, 2017) hace referencia a que “la explosión de conocimientos, la informatización de la sociedad, la virtualización de la enseñanza, la globalización, los cambios en las subjetividades, son todos fenómenos que inevitablemente obligan a repensar la pedagogía universitaria”. Para dicho autor la función del docente ya no es la de repetir conocimiento, sino la de enseñar a pensar, a resolver problemas, crear y bosquejar experiencias.

En esta misma línea (Lopez Segrera, 2008) en el documento: Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe plantea entre sus conclusiones: “Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizajes. Deben esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender)”

Es decir que la universidad debe ser un ámbito cultural, en el que se potencie la crítica colectiva, de las profesiones y de la realidad que la delimita. El otorgamiento de títulos no es solo transferir conocimientos sobre las distintas áreas, implica prácticas de enseñanza que formen una clara conciencia política y crítica, de la

profesión, del entorno y las posibilidades de acción sobre este. Confirma (Pérez Lindo, 2017), al afirmar que el desafío está en enseñar a pensar a pesar de la cultura dominante, que avanza en sentido contrario y reconquistar los valores éticos caminando entre la amoralidad y el fundamentalismo.

#### **4.2. Escenario de las prácticas docentes universitarias**

El saber docente se construye desde la práctica y se basa en las teorías, que aportan a los sujetos, de distintas perspectivas: sociales, históricas, culturales y políticas; además de las que surgen de su propia trayectoria educativa. Es decir, en la práctica docente se activan y ponen en juego teorías, principios y miradas que responden a las elaboraciones propias y singulares que los docentes van construyendo, desde sus vivencias en las trayectorias educativas, profesionales.

De esta manera los docentes van construyendo matrices, según (Quiroga, 1994.) es una estructura interna, compleja y contradictoria, que lógicamente parte de una estructura biológica, pero que es condicionada socialmente. Por lo tanto, incluye los componentes afectivos, emocionales y esquemas de acción, que conforman una compilación de supuestos y respuestas tradicionales a los problemas profesionales para (Anijovich & Capelleti, 2018) “Representan una plataforma de partida relevante y crítica en el desarrollo de las prácticas docentes, y funcionan como fundamento central que las guía”

Aceptar que existen posturas que se construyen en la vida profesional, implica considerar que aparecen construcciones absolutamente personales, que actúan como teorías implícitas a la hora de enseñar en la universidad. Sin embargo, hay que advertir, que dichas teorías se modelan, a partir de las reglas de juego explícitas e implícitas desarrolladas por las instituciones a las que pertenecen. Y en este sentido es pertinente presentar cuales son las condiciones en las que los docentes universitarios deben desarrollar su práctica.

En primer lugar, hay que recordar, tal como se expuso en el primer capítulo, que las universidades argentinas se presentan como un conjunto complejo y diferenciado de instituciones, con sus tradiciones y proyectos. Cada una de ellas ha logrado importantes realizaciones, sin embargo, hoy tienen que enfrentar importantes

desafíos: construir acuerdos sobre políticas universitarias a partir de todos los actores y respetando la finalidad y sentido que la universidad tiene en la sociedad, gestionar con un magro presupuesto y con designaciones desiguales, generar una nueva cultura de la evaluación distinta a las de los años 90 y considerar la apabullante globalidad del saber. Para (Gvirtz & Camou, 2009) existe una fuerte crisis y observa dificultades en los sujetos colectivos para articular críticas con proyectos, participación con representatividad, liderazgo académico con gestión institucional; (Gvirtz & Camou, 2009) afirma:

*“Por de pronto, los académicos son un colectivo estructuralmente fragmentado. En sus diversas categorías conviven unos pocos investigadores de tiempo completo con profesionales que alternan la docencia con el tribunal, el sanatorio o la empresa, pasando por una amplia mayoría que recorre todos los fantasmas del multiempleo”.* (p.21)

La situación de los docentes ha sido y es preocupación de muchos investigadores entre ellos (Pérez Lindo, 2008), haciendo referencia a los necesarios cambios dentro de la pedagogía universitaria advierte que la profesión docente universitaria es un desafío, identifica el escaso número de docentes que tienen dedicación exclusiva y expresa:

*“Esto indica que deberíamos llegar a una carrera de profesores universitarios para todo el sistema universitarios nacional, donde exista la posibilidad de tener un cargo de dedicación plena con la posibilidad de asumir funciones en distintas áreas o instituciones según su responsabilidad”.* (p.233)

Desde una mirada didáctica (Litwin E. , 1997) y en particular por el constructo generado a partir de su investigación, en el marco de su tesis doctoral, “configuraciones didácticas”, analiza las condiciones en las que se realizan las prácticas docentes, identificando los aspectos políticos y económicos de aquellos años. Sin embargo, sus palabras siguen vigentes. Advierte que la política de incentivos a la investigación, exige ejercicio de la docencia no siempre compatible con la investigación y hace una fuerte crítica a este sistema, afirmando que:

*“Un sistema de categorización para los investigadores promueve una nueva evaluación por parte de los pares, con independencia de los resultados de los concursos, y la burocracia evaluativa que determina que los docentes-investigadores llenen formularios para la evaluación o evalúen dichos formularios, instalan, al finalizar el año 1995, un ambiente poco propicio para la reflexión y la producción científica en las universidades nacionales”.* (p.24)

Reformar la universidad, modernizarla, y revisar las prácticas de enseñanza no es una tarea sencilla, más aún para que esto ocurra es necesario generar condiciones de trabajo que posibiliten la construcción de un ámbito cultural dónde exista la crítica

colectiva de la propia profesión y de la realidad. Es necesario mejorar la formación de los egresados y pero también cumplir con la función crítica sobre la sociedad, tareas inherentes a la universidad.

Por su parte (Prieto Castillo, 2008) en la conferencia inaugural enmarcada en las “Jornadas Innovación Pedagógica en la Universidad”; y con motivo de celebrar los diez años de la Especialización en Docencia Universitaria, realiza un análisis sobre las características de su propuesta de enseñanza y, a la vez, las condiciones necesarias para la innovación pedagógica en la universidad; partiendo de una mirada profunda sobre el contexto universitario, y las prácticas docentes que en él se desarrollan.

Parte de analizar la tensión que existe entre el tiempo de la universidad y el tiempo de vida de los docentes, observa que para las primeras pareciera que el tiempo es largo y pueden establecer “rutinas empecinadas en buscar eternidad”, mientras que los sujetos vivencian a este mismo elemento bajo otras formas. Según (Prieto Castillo, 2008):

“Las sucesivas generaciones de participantes en nuestra Carrera han expresado, sin excepción, el dolor de no contar con el tiempo necesario para el estudio, la reflexión, para la morosa construcción de la escritura, para la interpretación, la comprensión, la investigación, la lectura, el diálogo, la escucha.” Nadie pondría en duda que el tiempo personal es base para la construcción del docente, es necesario, porque el pensamiento es proceso y por eso no puede desarrollarse en el medio de la prisa, más aún cuando debe dirigirse hacia un objeto tan complejo como una práctica docente. (p.19)

Avanza en esta línea de pensamiento afirmando que: “Sin tiempo personal no hay mayores alternativas para avanzar hacia la madurez intelectual y hacia la madurez pedagógica”.

En reiteradas ocasiones, además de no contar con tiempo, los docentes no poseen una mirada totalizadora de su institución. Por ello, el autor antes nombrado, considera que el conocimiento debe ir más allá del aula, de las disciplinas, y entiende que las innovaciones pedagógicas se ven limitadas por las “designaciones en materias que significan unas pocas horas de trabajo” y la mirada que hacen las instituciones sobre los educadores “como prisionero de los límites del aula, como si fuera de ella no hubiera nada, ninguna demanda para el quehacer pedagógico”. (Prieto Castillo, 2008)

Vinculado al punto anterior; el mencionado autor, hace un análisis en relación a la mirada de las instituciones educativas sobre la tarea docente. Destaca que la confianza, como un valor que promueve la mejora de las prácticas de enseñanza, es inexistente. En este punto (Prieto Castillo, 2008) entiende que el sistema educativo está plagado de desconfianza y así lo describe:

“Nos toca soportar a diario reglamentos armados por seres que ante la palabra confianza sacan la pistola. Son los nuevos policías, empeñados en expurgar todo lo que hacemos para tratar de pescarnos en algún desliz que les permita comprobar lo que plantean de antemano: toda persona, todo intelectual, todo universitario, miente hasta que logre demostrar lo contrario”. (p.30)

Sin un tiempo para pensar y pensarse, sin entender la visión totalizadora de una institución que a la vez mira la tarea docente desde la desconfianza, difícilmente pueda haber un espacio para la reflexión sobre el currículum en acción. El profesor actúa dentro de unidades académicas que inevitablemente condicionan su práctica docente, porque debe ajustarse a las normativas y criterios en relación con la organización pedagógica didáctica.

Aun cuando no cabe duda de la necesidad de relacionar los procesos de enseñanza con los de evaluación, algunos autores denotan que la vinculación es compleja, la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza tiene un largo camino que transitar, porque no se trata simplemente de adquirir conocimientos sobre la evaluación, sino que implica romper con matrices fuertemente arraigadas y pocas veces racionalizadas por sus autores, ya sean los profesores o las mismas instituciones universitarias consideradas desde sus aspectos normativos, organizacional, cultural y simbólico. (Fernández Lamarra, 2002)

#### **4.3. Las prácticas docentes universitarias y la evaluación**

La acción de evaluar está presente en varios de los procesos educativos desarrollados en la universidad, sin embargo, dicha acción, tiene distintas finalidades en función del propósito que se le dé a la información que de ella surja. Por ejemplo si la intención es observar y mejorar la institución se habla de la autoevaluación institucional o evaluación externa; cuando la mirada está puesta en el desempeño de los docentes se hace referencia a la evaluación docente; y si se quiere analizar el desarrollo de una carrera, se la vincula a la evaluación del plan de estudio, además,

si se aprecia o valora el proceso de enseñanza aprendizaje, se aduce a la evaluación de los aprendizajes, es decir que la evaluación es una acción que refiere a distintos procesos. Los que no podrían valorarse sin la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes es un tema delicado, por las múltiples relaciones que presenta con el resto de los procesos que se dan al interior de un sistema, (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 currículo, ni una institución ni una programación didáctica, sin atender a los resultados de aprendizaje”. Posición compartida por números autores entre ellos (Anijovich & Capelleti, 2018)

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.

Al analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las Universidades se advierte el examen final como forma de evaluación hegemónica. Para la que se conforma un tribunal examinador, cuya autoridad está en la figura del presidente, que es el profesor titular de la asignatura. Bajo este dispositivo de evaluación, el estudiante debe dar cuenta de: lo que sabe, en raras ocasiones el tribunal cuestiona sobre otros aspectos que excedan aprendizajes intelectuales.

Sobre estas formas de evaluar se han hecho críticas serias que señalan la importancia de factores psicológicos, fisiológicos y contextuales que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes. Además desde la acción docente la tarea de evaluar se ha complejizado debido a una conjugación de factores: el avance tecnológico; la aceleración en la producción de conocimientos; las exigencias planteadas desde el mundo laboral; el incremento de la matrícula en los primeros años de las carreras, lo que demanda estrategias pertinentes a grupos numerosos y heterogéneos; el recorte de los tiempos de cursado de los diferentes espacios; son elementos que inevitablemente desafían las lógicas bajo las cuales se evalúa.

En función de dichos factores, la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un tema central de la didáctica. (Litwin, E. 2003) expresa:

“Entendemos que las prácticas de enseñanza constituyen el objeto de estudio de la Didáctica y que, dentro de estas, los procesos evaluativos conforman un foco de interés constante para docentes e investigadores, que indagan e interpretan esa problemática desde distintas perspectivas teóricas-metodológicas”. (p 167)

Desde la perspectiva didáctica, trabajada en esta tesis, no se realizará una historia del concepto, ni su trayectoria a través del tiempo como tampoco los contextos socio-históricos y políticos en los que surgen las teorías, porque esto sería propio de la Pedagogía.

El rastreo bibliográfico, sobre evaluación, demuestra que existen investigaciones con perspectivas distintas 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 , E. 2000), 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 E. , 2000) 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 & otros, 2009) sostiene que la evaluación no es un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas de evaluativas en un contexto educativo deben respetar la constitución del

sujeto de enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas.

La construcción del conocimiento no implica procesos lineales, los que a veces pueden ser fallidos por una pobre enseñanza. Las dificultades en relación con la enseñanza pueden ser remediadas por el alumno, por medio de caminos alternativos, pero ante el resultado de una mala evaluación no hay posibilidad de escapatoria. Esto sucede cuando la evaluación es entendida solamente como una cuestión de supervisión docente para controlar al alumno. Advertir esta cuestión marca un desafío para los docentes universitarios, quienes tienen que promover la circulación del conocimiento de las disciplinas universitarias, en aulas numerosas y heterogéneas; y en tiempos acotados.

A partir de una de las investigaciones desarrolladas por (Camilloni, 2004) y otros, referida a los formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y las modalidades de estudio de los alumnos, en las cátedras universitarias; advierte que si bien hay que situar a la evaluación en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, no supone considerar que exista una relación de causalidad entre ambos elementos del proceso. Porque las acciones que realizan las docentes referidas a la enseñanza tienen una conexión incierta con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los resultados obtenidos por ellos. Por esto para la mencionada autora "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".: (Camilloni A. , 1997)

En esta misma línea (Hoffmann, 2010) sostiene que todo proceso evaluativo busca observar a los estudiantes de manera individual, analizar y comprender sus estrategias de aprendizaje y delinear propuestas docentes que promuevan la mejora de esos aprendizajes.

La función reguladora puede adoptar distintas formas y la evaluación formativa es una estrategia que permite identificar las dificultades en los procesos de aprendizaje y entonces adaptar las actividades de enseñanza. Al respecto (Sanjurjo & Vera, 2006) sostiene "Evaluar significa volver a recorrer el camino en un intento de comprensión histórica del mismo". Por su parte (Camilloni A. , 2010), agrega "La evaluación puede, además contribuir a desarrollar la metacognición en el alumno,

aumentando su capacidad para pensar reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos, monitorear su comprensión y regular por sí mismo la actividad”.

En este sentido aparece una verdadera evaluación educativa, pero cuando los docentes se posicionan solo desde una mirada de supervisión, los estudiantes utilizan la evaluación como un insumo que regula el proceso de aprobación –distinto del proceso de aprendizaje-; (Souto M. , 2010) afirma:

“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)

En estas situaciones la gestión del estudio está directamente relacionada con las exigencias propuestas por cada cátedra (métodos, sistemas de evaluación), entonces el interés de aprender es reemplazado por el de aprobar. Ante esta situación los aprendices desarrollan estrategias de adaptación a las demandas de los distintos profesores. Nadie podría negar el vaciamiento que se produce en el aprendizaje cuando es vivido desde esta mirada.

Otra autora, que busca derribar las miradas instrumentalistas de la evaluación de los aprendizajes es Davini (2008), quien sostiene que la evaluación es inherente a la enseñanza y que acompaña todo el proceso, por tanto, se desarrolla en un proceso continuo y tiene distintas funciones, de las cuales se desprende información variada. Porque por un lado la evaluación valora la evolución de los estudiantes en relación a los objetivos propuestos de la enseñanza y, por otro, el análisis de la misma evaluación se presenta como el sustento que posibilita la mejora de la enseñanza. En el proceso observa distintas “caras” de la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora. “Estas caras no deben ser comprendidas como fases o etapas sucesivas en el tiempo en sentido lineal, sino como manifestaciones distintas y complementarias de un mismo proceso respondiendo a diferentes propósitos” (Davini M. , 2008) En la década del 90 (Celman, 1998), sostiene: “Los actos de evaluación aislados y descontextualizados que se realizan de “corte vertical” de dicho proceso poco nos dicen sobre las razones por las cuales éste ha ocurrido de ese modo”

En definitiva, la valorización de los estudiantes y docentes condiciona la profundidad lograda en la construcción del conocimiento, por ello (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 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. “Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias, y que dan cuenta de informaciones diagnósticas, monitorean los aprendizajes o llevan a modificar la enseñanza y el aprendizaje”

Otro aporte de esta autora, en relación a la evaluación de los aprendizajes, es su consideración como una práctica social perteneciente a un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores implicados. La evaluación entonces está anclada en su contexto inmediato; las instituciones universitarias, con normas y acciones concretas, condicionan las prácticas de evaluación. Todos los docentes conocen reglas preexistentes a sus prácticas, por ejemplo, cantidad de parciales y recuperatorios, finales que deben tomarse, la escala de calificaciones que debe aplicarse, planillas que deben cargarse, actas que deben completarse; por nombrar algunos de los tantos elementos que condicionan las decisiones de los docentes. Decisiones que preceden a los docentes; pensadas, algunas, en la fase de diseño curricular y otras responden a cuestiones administrativas, no siempre compatible con los procesos de construcción de conocimiento puestos en juego entre los docentes y los estudiantes.

#### **4.4. Elementos constitutivos de la evaluación formativa**

La lectura de la literatura especializada, tanto en los contextos francófonos como en los anglófonos, evidencia en las últimas décadas, un cambio de paradigma en referencia a la evaluación educativa. (Camilloni A. y., 2004) expresa:

*“De un planteo derivado de un ajustado enfoque conductista en el campo de la enseñanza y la evaluación, con contenidos fragmentados en pequeñas unidades definidas por objetivos operacionales previamente fijados, se pasó a una idea de regulación algo más amplia, al otorgar a la evaluación formativa una evaluación más cibernética, en la que su relación con la enseñanza era algo más estrecha que en el enfoque anterior, porque no se delimitaban tan claramente las actividades de enseñanza evaluación con función formativa”.* (p.12)

La lente ya no está puesta en la dimensión cuantitativa, donde el eje está en la medición, sino que el foco está en la dimensión cualitativa. Este cambio en la mirada tiene que ver con la influencia del constructivismo, en primer lugar, de corte piagetiano y posteriormente como socio-cognitivo-constructivismo. Los avances de

las ciencias cognitivas, en relación con los procesos de pensamiento y aprendizaje, posibilitan desde una perspectiva conceptual una redefinición de la evaluación formativa. Dichos avances dan pie a la fundamentación de una didáctica que pueda tener éxito en la orientación de los alumnos hacia la construcción de significados. (Camilloni A. y., 2004)

Este cambio de perspectiva ha sido observado por expertas en el campo de la evaluación, Camilloni y otros (1998, 2004), Litwin (2001), Sanjurjo (2006), Davini (2008), Anijovich y otros (2010- 2018), Souto (2010). Estas autoras muestran, a través de sus escritos, un interés por aquellos aspectos del proceso tendientes a ayudar a los alumnos a aprender y a conocer sus propios procesos de aprendizaje.

Camilloni destaca que la evaluación formativa es una operación que permite recoger información sobre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí se desprenden dos connotaciones, la primera, la evaluación formativa se desarrolla en el mismo tiempo de la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, no es un apéndice del enseñar o del aprender; la segunda, tiene como finalidad recoger información para mejorar los procesos.” La evaluación formativa se posiciona, así de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo” (Camilloni A. y., 2004)

La evaluación formativa para (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 2010) a partir los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales, debe poseer las siguientes características:

- 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. Por lo que existirán distintas formas de pensar 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. “La evaluación es un complejo proceso que no se reduce a acreditación, a medición de productos, sino que incluye estas actividades, pero tiende fundamentalmente a la comprensión del proceso de construcción de los aprendizajes” (Sanjurjo & Vera, 2006)

Comprender la evaluación desde esta perspectiva implica considerar su carácter multidimensional y subjetivo; no se da en único momento, ocurre en diferentes espacios, e involucra al estudiante, como también las secuencias didácticas propuestas por el profesor.

Como práctica situada, no puede existir una única forma de desarrollar una evaluación formativa, sin embargo, la revisión del estado del arte demuestra características comunes en relación a las acciones del docente, (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 2010)

- Los docentes comunican con claridad los logros esperados y los estudiantes participan activamente, relacionándolos con las actividades de aprendizaje y los criterios de calidad de las mismas.
- Los docentes plantean variadas y frecuentes devoluciones, focalizando en los aprendizajes futuros. La retroalimentación también es un proceso realizado entre los estudiantes.
- Los docentes, con el fin de promover en sus estudiantes un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, facilitan procesos metacognitivos y reflexivos. De esta forma los estudiantes van identificando sus fortalezas y debilidades, lo que les permite orientar su aprendizaje; aparece así la autoevaluación como medio y objeto de aprendizaje. “En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistémica desarrollan una conciencia metacognitiva de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente en aprendices autónomos” (Anijovich, y otros, 2010)
- Los docentes observan, recogen información, con la finalidad de analizar y comprender las diferentes estrategias de aprendizaje y delinear aquellas, que favorezcan la mejora del aprendizaje. Entonces la evaluación como proceso

formativo, para los docentes, implica observar, analizar y generar oportunidades de aprender. Es necesario advertir que estas acciones no son realizadas de manera objetiva y neutral, ya que operan también en la evaluación las concepciones docentes, como organizadores implícitos que impactan la manera de percibir la realidad como las prácticas que desarrollan. Por ello advierte (Anijovich & Capelleti, 2018) que es necesario generar espacios dialógicos en las propias prácticas de enseñanza y de evaluación. Con el fin de tomar conciencia del desempeño personal y modificar futuras actuaciones.

Por su parte (Sanjurjo & Vera, 2006) que trabaja, en líneas generales, con autores de origen hispano, habla de evaluación educativa o formativa, a la cual, le confiere las siguientes características: continua, cualitativa e integral. La primera surge a partir de la concepción de la evaluación como parte de la práctica docente, la evaluación no se reduce a un acto artificial y burocrático. La segunda responde a la integración de los aspectos cuantitativos y cualitativos, porque cuantifica aquellos aspectos posibles del proceso, describe otros, interpreta los sucesos y apunta a buscar las causas. Finalmente, la tercera, no por ello menos importante, tiene que ver con el identificar y promover el desarrollo de todas las capacidades posibles en los estudiantes. “La evaluación para ser educativa o formativa 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” (Sanjurjo & Vera, 2006)

Estas perspectivas se alejan de las corrientes tecnicistas en las que evaluar calificar y acreditar resultan ser acciones idénticas. Así la evaluación es el acto final por el cual se evalúa el producto calificable y cuantificable, de esta forma se logra la tan ansiada acreditación, de forma objetiva.

Es pertinente aclarar que una de las funciones de un sistema de evaluación es la acreditación, pero no es la única ni la más relevante, la evaluación constituye un proceso amplio y complejo. La acreditación tiene que ver con la certificación de capacidades para la obtención de un título. Para (Litwin E. , La evaluación de los aprendizajes e el debate contemporaneo., 1998) evaluación y acreditación son dos procesos paralelos complementarios y dependen uno del otro, la evaluación es un proceso complejo desde todas las dimensiones y actores mientras que la acreditación certifica por medio de una calificación los aprendizajes alcanzados. Es el mecanismo administrativo pensado por las instituciones para entregar certificados

validados en la acreditación de capacidades. En síntesis, la evaluación –objeto de la didáctica-, y la acreditación -objeto de la administración educativa-, son procesos paralelos, donde el primero implica al segundo cuando se ha desarrollado correctamente la evaluación.

Desde las perspectivas tecnicistas solo se evalúan productos, conocimientos, es decir, la aplicación de conceptos y teorías dejando de lado capacidades inherentes a un egresado universitario, y se diluyen procesos más ricos que hacen a la construcción de aprendizajes. (Sanjurjo & Vera, 2006) sostiene que limitar la evaluación solo a la medición de logros, productos, se vincula, muchas veces, con respetar los tiempos institucionales, y no los procesos de apropiación del conocimiento, y esta actitud en general coincide con una valoración del conocimiento fragmentado, o genera una comprensión muy parcializada de los conocimientos.

En definitiva, pensar la evaluación desde una postura constructivista y cognitiva implica pensar en estrategias e instrumentos de evaluación centrados en procesos cognitivos de aprendizaje y no solo en el rendimiento de los estudiantes y sus calificaciones.

Llegado este punto es necesario analizar los instrumentos de evaluación entendidos como los dispositivos que permiten analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siempre y cuando sean válidos. La validez, en líneas generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se aspira a medir con él.

Nadie duda que la validez sea un requisito fundamental para valorar la calidad de los instrumentos de evaluación, pero no es tarea sencilla construir su definición. Es difícil establecer de manera taxativa los procesos psicológicos que se espera desarrolle un estudiante a lo largo de su formación, y cómo se manifiestan en un instrumento de examen y cuáles son las consignas más propicias para observar esos aprendizajes.

Desde una mirada conductista, psicométrica de la evaluación de los aprendizajes, la validez, como requisito de los instrumentos de medición, tiene un lugar secundario. Respecto a esta cuestión (Camilloni, A., 2010) expresa:

“Aunque para algunos autores no es posible separar la validez de una prueba de su confiabilidad y postulan a esta última como un aspecto interno de la validez, nosotros entendemos, por el contrario, que, sea la evaluación cuantitativa, cualitativa o una

combinación de ambas, la confiabilidad, si bien es deseable, es secundaria respecto de la validez y que si, fuera necesario y se contara con una seria fundamentación, convendría sacrificarla parcialmente con el fin de obtener más validez, requisito que, a nuestro juicio, posee significatividad mayor que la confiabilidad".(p.26)

Los trabajos realizados por la autora, antes mencionada, traen luz sobre esta temática al identificar que existen conclusiones compartidas por distintos autores, entre ellas se destacan las siguientes ideas:

- La validez no es una cualidad de una prueba, sino que hace referencia al uso que se le da el instrumento en relación a un propósito establecido.
- Para evaluar la adecuación al propósito y la utilidad del instrumento es necesario poseer diversas fuentes de evidencia.
- Para justificar el uso de un instrumento debe aportarse evidencia para demostrar que es apropiado, según el propósito establecido.
- La validez de los instrumentos está vinculada a la honestidad de las interpretaciones, inferencias y acciones del evaluador.
- La validez está estrictamente relacionada con los sujetos evaluados y las decisiones que se adoptan sobre la información que surge de las evaluaciones.

De estas notas se desprende que la validez de un instrumento está en referencia a los propósitos, intenciones de la enseñanza y a los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes.

Pararse dentro de la perspectiva de una evaluación formativa o significativa, implica pensar en instrumentos que posibiliten el desarrollo de procesos cognitivos heurísticos y no una mera resolución de ejercicios, la aplicación y/o evocación de teorías, sin saber el porqué de las mismas o su contexto de producción. Por su parte (Anijovich & Capelleti, 2018) consideran que este tipo de evaluación no se presenta como una oportunidad de aprendizaje, vaciándola de sentido. Para dichas autoras "Evaluar para aprender se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa" Esta visión se orienta a pensar la evaluación como proceso continuo (integrando evaluación con enseñanza y aprendizaje), que agudiza la lente en la retroalimentación para informar a docentes y estudiantes.

En definitiva, la validez de un dispositivo pedagógico de evaluación posibilita mostrar coherencia entre lo que se enseña, cómo enseña y qué se aprende y quiénes pueden aprender. De aceptar esta premisa, en el contexto de una evaluación formativa, es inaudito negar la importancia que posee la devolución o retroalimentación a los estudiantes. Otro argumento que sustenta dicha acción, es el referido a la formación

de competencias, ya que en este enfoque es necesario que los estudiantes conozcan sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades y como avanzar en su formación, en definitiva autoevaluarse. Para ello es necesario que conozcan los propósitos, en otras palabras, los desempeños esperables.

La retroalimentación, dentro de este enfoque de la evaluación, se presenta como un rico intercambio entre docentes y estudiantes, sobre la tarea, cómo la resuelven y cómo autorregulan el aprendizaje. Posibilita una reflexión crítica sobre el acto de conocer, por medio de esta el estudiante reconoce los procesos cognitivos empleados para conocer y también fortalece la comprensión de aquello que debe aprender, en definitiva, aprende sobre el conocimiento y sobre sí mismo. De esta forma para (Burbules, 1999) se promueve la autorregulación de los aprendizajes, y esto no se da de manera espontánea por los que aprenden sino que requiere del diálogo, como una actividad orientada al descubrimiento y a una nueva comprensión, lo que posibilita la mejora del conocimiento, la inteligencia y la sensibilidad.

Los hallazgos, producto de las investigaciones, marcan mucho más la distancia con los enfoques técnicos de evaluación; en los que la retroalimentación es reducida a un mero acto administrativo informativo, en el cual, en el mejor de los casos, se entrega un examen.

Sin caer en posturas idealistas sobre el potencial de la retroalimentación, vale decir que hay investigaciones que destacan su potencialidad en cuanto al logro de aprendizajes profundos. Estos hallazgos son estudiados por (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 2010) quien evidencia algunos aspectos, a tener en cuenta para una efectiva retroalimentación:

- La productividad de la retroalimentación aumenta cuando se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve, y cómo autorregula su aprendizaje.
- La retroalimentación dirigida a contenidos positivos orienta a los estudiantes a centrarse en los aspectos “autosuficientes” por superar. Mientras que las devoluciones con contenido negativo requieren una mayor regulación, por parte del docente, en la cantidad de información como la clase de ayudas que va ofrecer; de esta forma el impacto se produce de manera adecuada.
- La devolución, genera mayor impacto cuando no está centrada solo en los errores cometidos, sino que apunta a la mejora de lo realizado. Es menester resaltar los desempeños logrados, pero también mejorar los futuros desempeños; de esta forma

se da continuidad al proceso de retroalimentación; por ejemplo realizar la corrección o diseñar un plan de acción en pos de mejorar los trabajos venideros.

- La efectividad de una retroalimentación depende de dos cuestiones, la receptividad de quien la recibe y la efectividad del docente para comunicarse. El lenguaje verbal y gestual debe ser acorde al estudiante, y crear un contexto físico y emocional apropiado para una reflexión crítica “Pensamos que el tono y el modo de ofrecer retroalimentación no son una cuestión de forma, sino de fondo”

Más allá de las anteriores consideraciones, como en otras acciones docentes, la riqueza de la retroalimentación se verá afectada por, las experiencias previas que posea el docente en relación al tipo de respuestas obtenidas por los estudiantes, el tipo de creencia sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación establecida.

Sin negar la presencia y el impacto de los distintos factores; los argumentos expuestos anteriormente demuestran como la retroalimentación, conducida por un docente y de forma eficaz y sistemática, permite detectar fortalezas y debilidades, identificar direcciones de trabajo, y promover espacios sistemáticos para intercambio de impresiones, experiencias y conocimientos, lo que facilitará la búsqueda de nuevos cursos de acción para el logro de capacidades.

Otra clase de retroalimentación es la que surge entre pares y en los procesos de autoevaluación, las mismas son instancias muy ricas a la hora de formar un aprendiz autónomo. Sin embargo, no son altamente valoradas en los estudios superiores, tal vez por considerarlas poco objetivas.

Si bien es cierto que no son cuestiones simples de trabajar en el aula universitaria, tampoco son imposibles. Para llevar adelante la evaluación entre pares y que apunte a una verdadera retroalimentación, es necesario destinar un tiempo y un espacio para que comprendan el sentido, conozcan las formas por las cuales se puede realizar y los posibles inconvenientes. El docente debe ofrecer todos los recursos necesarios a la tarea, los estudiantes deben conocer los propósitos y logros esperados, la demanda cognitiva que requiere la tarea.

En la concepción de la evaluación formativa la autoevaluación es considerada como un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, en función de criterios previamente establecidos, con la intención de avanzar en su

aprendizaje. Estas operaciones cognitivas exceden el mero acto por el cual el estudiante se califica así mismo.

La autoevaluación requiere previamente de retroalimentaciones efectivas en este sentido (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 2010) expresa: “Para que un estudiante pueda autoevaluarse, necesita una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, los criterios estándares en su formación profesional, así como las competencias pertinentes en dicha formación/profesión”

La retroalimentación, la evaluación de pares y la autoevaluación posibilitan aprendizajes, sin embargo, el desarrollo de estos procesos no es función exclusiva del docente, sino que hay variedad de interlocutores que asumen las responsabilidades sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para esto es necesario instaurar espacios dialógicos en la clase asumiendo que todos los estudiantes son diversos entre sí, y tienen potencial para aprender de sí mismos y de sus pares.

Otra autora que aporta a la línea desarrollada, hasta el momento, es (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.

Dentro de este encuadre es necesario pensar, en situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes aprendizajes, en los que no exista una separación entre: acción, pensamiento, sentimiento y valor; además recupere las formas colectivas e histórico- culturales de la actividad. Claramente la evaluación de estas situaciones educativas no podría realizarse bajo un formato tradicional.

En este marco, el desafío es pensar en propuestas, que equilibren la teoría y la práctica, incorporando gradualmente la práctica profesional, es decir, generar propuestas de enseñanza que posibiliten en los estudiantes la capacidad de reflexionar en la acción, considerando el contexto social e institucional, donde desarrollará sus prácticas profesionales futuras. En esta perspectiva la formación y

evaluación por competencias se presentan como una opción acorde a las demandas a las que deberán enfrentarse los futuros egresados.

#### **4.5. La evaluación formativa y la formación de competencias**

Vale preguntar cómo se definen las competencias, desde el latín *competens* quiere decir quien es capaz de hacer algo y esta acción está regulada por una ley; y en la forma de *competentia*, es significada como la capacidad y posibilidad de desarrollarla dentro de un marco normativo. “En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental” (Capelletti, 2010)

En la actualidad se le atribuye al concepto de competencia tres acepciones, por un lado, una aptitud para algo, es decir el sujeto puede resolver alguna cuestión, y esto está vinculado con las capacidades que él posea acorde al momento histórico. En otra dirección aparece la idea de la competencia como acción de competir, en la que no hay intencionalidad de cooperar, ya que una de las partes intervinientes debe obtener el logro. Finalmente, la tercera acepción tiene que ver con la incumbencia, es decir un saber vinculado a la realidad presente y futura, en la que el sujeto puede actuar, es decir su accionar es pertinente en tanto conoce, por ello se diría “esto es de su incumbencia”.

El concepto de competencia en las últimas décadas ha cobrado relevancia en el campo laboral, educativo, también en la bibliografía especializada. Sin embargo, en el ámbito educativo es a nivel de principio declarativo, en tanto no queda en claro los elementos y procesos que una competencia implica, pero además porque distintos sectores de la comunidad docente la vinculan con la teoría desarrollada por Frederick Taylor, padre de la administración. Esta postura conceptual fue gradualmente introducida en el ámbito educativo.

En la mencionada línea teórica la competencia se presenta como un listado de tareas bajo la normativa correspondiente a la profesión que se forme, y desarrolladas eficientemente. Este listado aparece bajo conductas observables, que permite organizar las prácticas de enseñanza sobre los resultados de aprendizajes. “Se trata de una tradición behaviorista retomada por la pedagogía por objetivos” (Capelletti,

2010). Es decir, en sus orígenes se planteaba como un análisis pormenorizado y descriptivo de la actividad, bajo una secuencia lineal. Esta visión fue resistida por los docentes porque podría llevar a una secuencia muy algorítmica del proceso de aprendizaje.

La mencionada autora destaca, otra forma de entender la competencia; como un conjunto de atributos subyacentes. La mirada está centrada en los atributos generales necesarios para el desempeño profesional, por ejemplo: el conocimiento, el pensamiento transferible, el pensamiento analítico etc. El contexto donde se aplica la competencia no es considerado, la competencia aparece como una parte profunda de la personalidad, por esta razón impacto menos en el ámbito de la educación formal que en el ámbito de la administración.

Otra posición, superadora e integrada, se sustenta en la unión de los atributos generales con el contexto en el que debe desarrollarse la acción. En esta postura la competencia se considera como una estructura compleja constituida a partir de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; que posibilitan el desempeño en situaciones específicas. Bajo esta postura se incorpora la ética, los valores, como elementos que permiten el desarrollo competente de la acción, el conocimiento en relación al contexto; entonces no habrá una única manera de ser competente.

Las competencias desde una perspectiva constructivista del aprendizaje pueden definirse como capacidades complejas, en tanto suponen un conjunto de recursos cognitivos que se movilizan para responder a situaciones prácticas. En otras palabras, implica una habilidad, un saber hacer, sustentado en conocimientos, enmarcados en actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (Capelletti, 2010)

Dentro de esta perspectiva teórica se pueden extraer rasgos que caracterizan a las competencias:

- Las competencias tienen un carácter holístico e integrado, en tanto integran saberes explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en entornos concretos de actuación, delimitados por los procesos históricos y culturales.
- Las competencias permiten una real activación frente a un problema, la movilización en integración de conocimientos, capacidades e informaciones, como también el uso de capacidades metacognitivas.

- Las competencias se desarrollan continuamente, porque existen diversos grados de complejidad y dominio.
- Las competencias se integran por medio de un proceso permanente de reflexión crítica.

La revisión de la bibliografía en torno a la evaluación formativa y a la evaluación por competencias demuestra puntos de contacto, los que serán analizados en los párrafos siguientes.

La integración de la evaluación formativa en situaciones de enseñanza aprendizaje requiere distintos medios de evaluación, por su parte evaluar competencias supone la descripción de la misma y esto no puede realizarse bajo un solo modo de evaluación.

La evaluación formativa implica una evaluación integral, es decir que los objetivos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones no establecidas de antemano por el evaluador, como las motivacionales, afectivas, sociales y metacognitivas, entre otras. Esta situación también se observa en un enfoque por competencias, en tanto los estudiantes aplican y fortalecen sus esquemas de conocimiento y acción, es decir ponen en juego, estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

Las primeras estrategias permiten la vinculación entre el conocimiento previo y el nuevo, el estudiante selecciona ideas nucleares, diseña bloques informativos y busca conexiones; de esta forma puede establecer relaciones con información temáticamente semejante y también inferir información e incluso anticiparse sobre lo que ya conoce. Las segundas posibilitan el conocimiento de los procesos mentales, es decir, hacia los propios procesos cognitivos por lo que hay un saber sobre sí mismo referido a las capacidades y dificultades cognitivas. Hay conocimiento y control sobre los aspectos personales, la tarea y la estrategia. Las terceras están vinculadas con los motivos, las intenciones y las metas de los estudiantes, las actitudes, y hábitos, fundamentales para lograr un estudiante competente. Todas estas estrategias facilitan la formación de un profesional competente, entonces no se trata de evaluar en función de que el estudiante “acierta” la respuesta y el procedimiento correcto; la evaluación no abarca solo lo estrictamente curricular, o los aspectos teóricos de un espacio curricular, sino aspectos vinculados al aprender a aprender.

La evaluación formativa es también una evaluación situada, es decir considera la situación en la cual el aprendizaje se manifiesta y por tanto forma parte de lo que el estudiante aprende. El encuadre de este planteo está en la teoría de la actividad situada, desde esta postura se entiende que el conocimiento en muchas profesiones se desarrolla en el contexto social cultural e histórico, donde transcurre.

En esta dirección las prácticas evaluativas permiten la evaluación de las competencias profesionales, por medio, de dispositivos pensados para que el estudiante integre conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias de un campo profesional. Así el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en el que se desarrolla y utiliza, y las competencias no pueden valorarse sino en función de situaciones.

El recorrido teórico hasta acá realizado demuestra una clara vinculación entre evaluación formativa, evaluación por competencias y el paradigma de la cognición situada, ahora bien, esta perspectiva coincide con el planteo realizado por la Universidad Nacional de Cuyo, el mismo es observado en ordenanzas aprobadas por el Consejo Superior.

#### **4.6. La evaluación de los aprendizajes y las competencias desde la normativa de la Universidad Nacional de Cuyo**

Luego de analizar las ideas centrales de la evaluación formativa, la diferencia con la evaluación desde un enfoque tecnicista; y la vinculación con la formación de competencias, se identificará la postura de la UNCuyo en torno a estas temáticas.

En relación a la evaluación de los aprendizajes la Universidad cuenta con la Ordenanza N° 108/2010, aprobada por el Consejo Superior. En la misma se observa una postura crítica, ya que considera a la evaluación con valor educativo y; como un “problema ideológico de poder”, por ello requiere un marco político, ético, técnico y pedagógico. Para ello se hace necesario consensuar un marco conceptual sobre las pautas básicas de la evaluación y la acreditación.

En la elaboración del documento se buscó la representatividad de diferentes actores, así los consejeros estudiantiles, avalados por la Federación Universitaria de Cuyo,

elevaron al Consejo Superior un petitorio y propuesta por “una nota justa”, por su parte la Secretaría Académica conformó una Comisión de Estudio de Evaluación de Aprendizajes. La que realizó consultas a estudiantes y docentes, además de un trabajo de discusión sobre los diferentes enfoques, para finalmente aportar lineamientos sobre el tema.

Dicha producción fue consensuada con el Comité de Asuntos Académicos (compuesto por representantes de todas las áreas de las Facultades). Luego fue examinada por la Comisión de Docencia y Concurso y aprobada por el Consejo Superior. Este proceso de participación demuestra la clara preocupación de la Universidad por acordar pautas en relación a la evaluación y la acreditación, por medio de “sistemas de calificación más favorables y equitativos para la traducción en notas de los resultados de la evaluación”.

En la normativa en cuestión, se expresa que la evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos complementarios e interdependientes. El primero es definido como “un proceso de recopilación de información a través de medios formales para emitir juicios valorativos que sirvan para la toma de decisiones” Anexo I Ord. 108/2010 C.S. La finalidad está vinculada a la comprensión y mejora, del aprendizaje, por parte de los estudiantes, y la enseñanza en relación a los docentes. Desde este análisis se evidencia una de las funciones de la evaluación y es la de carácter pedagógico, en tanto, regula procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El segundo proceso, la acreditación, se entiende como una instancia por la cual la Universidad certifica ante la sociedad las competencias de los sujetos para su inserción en ámbitos diversos, es decir certifica aprendizajes logrados, en paralelo le permite a la institución organizar u ordenar la circulación de los estudiantes en los distintos niveles y/o años de la formación. Aquí se le atribuye a la evaluación una función de carácter social, de selección, calificación y orientación al grupo de estudiantes.

Para la universidad estas funciones no son excluyentes “La universidad aboga por una propuesta evaluativa formativa que apoye las decisiones en términos de la certificación de sus estudiantes” Anexo I Ord. 108/2010 C.S. Reconocer que las prácticas evaluativas poseen una función pedagógica y social, implica valorar, también, la dimensión ética, política y técnica “La perspectiva ética y política con que se oriente la evaluación prescribirá las técnicas y los procedimientos, así como

encauzará los modos de asumir la acreditación y la certificación” Anexo I Ord. 108/2010 C.S.

Es importante destacar también que dicha normativa reconoce a la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje para promover la mejora de los mismos; y le atribuye los siguientes objetivos:

- Comprender el funcionamiento cognitivo de los alumnos frente a la tarea propuesta.
- Obtener datos prioritarios referidos a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y de las estrategias o procedimientos que realiza para llegar a un resultado.
- Considerar los “errores” como un objetivo de estudio particular, ya que revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaborados por los alumnos.
- Proveer al alumno y al docente de información sobre el proceso del alumno en relación al programa de enseñanza y de aprendizaje.
- Ayudar a mejorar el proceso. Hacer el pilotaje de los cambios necesarios durante el proceso de adquisición del conocimiento.

En relación con la evaluación calificativa o sumativa le atribuye las siguientes funciones: calificar, acreditar, certificar, promocionar, es decir se plantea como la evaluación de resultados; identifica cuanto ha aprendido el estudiante y sirve como insumo para retroalimentar el proceso de enseñanza.

En la normativa se puede apreciar que la Universidad, en torno a la evaluación, tiene un posicionamiento coincidente con los enfoques teóricos trabajados en este marco. En primer lugar, por entender la evaluación como un amplio campo, en el que se vislumbra distintos espacios, el sistema, la institución, el aula; en los que deben tomarse decisiones que apunten a la mejora. En esta dirección se puede pensar en la evaluación como práctica social, condicionada por las coordenadas de tiempo y espacio, en las que asume la función social y pedagógica.

Esto último implica pensar en las consecuencias de estas prácticas, las que van mucho más allá del mero examen. Los estudiantes ven en la evaluación de los aprendizajes, en particular, las expectativas que posee el profesor en relación con un grupo de alumnos, a su vez y en general, las intenciones del sistema universitario

sobre las competencias que se deben formar, y finalmente condiciona la percepción que los estudiantes desarrollan de sí mismos.

Así se considera que la evaluación educativa, no puede identificarse con un examen, sino que este, es el medio por el cual, el estudiante, acredita un proceso altamente más complejo que la resolución de los ejercicios que allí se estipulen. Tema trabajado en apartados anteriores por autores como Litwin, Celman, Camilloni, Sanjurjo, Souto, Davini, Anijovich.

En segundo lugar, la normativa en cuestión, expresa que la evaluación es el punto de convergencia en el que se unen los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que coincide con la línea de pensamiento de (Celman, 1998) al afirmar:

*“Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológicos-educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían la reflexión y orientan las interpretaciones”. (p 51)*

En tercer lugar el posicionamiento de la evaluación formativa coincide plenamente con los autores desarrollados, se observa la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas, la concepción de evaluación como reguladora de la enseñanza y del aprendizaje y por tanto la implicación del alumno; todas estas son notas distintivas destacadas por los autores antes citados; por ejemplo (Camilloni A. y., 2004) sostiene que la evaluación formativa se ubica en forma general, como la acción que posibilita conocer información de los procesos que se están desarrollando con la intención, de mejorar los procesos evaluados.

La lectura pormenorizada de la ordenanza, evidencia una preocupación de la comunidad universitaria, por no abordar sólo cuestiones de carácter general, sino que trabaja los elementos que forman parte de las prácticas de evaluación: criterios, instrumentos, sistema de calificación, la devolución a los estudiantes y el sistema de acreditación y/o promoción final; aspectos que se exponen a continuación.

Los criterios de evaluación son definidos como “las pautas o normas que los docentes tienen en cuenta para la formulación del juicio de evaluación y que fundamentan las decisiones tomadas” Anexo I Ord. 108/2010 C.S. Aparecen como guías y orientaciones para los implicados en el proceso porque aluden a la forma de certificar

o calificar los resultados, tanto en la evaluación de proceso como de resultado. Por lo tanto, deben ser conocidas por los involucrados y de antemano.

La conceptualización sobre los criterios evidencia la libertad de cátedra, en cuanto a su elección, “son una manifestación de algo considerado como importante para el equipo de cátedra” esto hace pensar que no son los mismos para todos. Porque reconoce la evaluación como práctica situada, en tanto, considera a los estudiantes en ese contexto social denominado, microcultura de la clase. Así las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se puntualizan en función de la concepción dada al aprendizaje.

En la lectura del documento se deja entrever que el aprendizaje está orientado a la formación de competencias al expresar: “La acreditación constituye una instancia que puede considerarse insustituible, en tanto permite tener una panorámica del nivel de desarrollo de competencias de un alumno, en determinado momento de su formación” Anexo I Ord. 108/2010 C.S. Además, en la ejemplificación de los criterios de evaluación, demuestra su correlato con la formación de competencias, al mencionar aquellos que están vinculados a procesos cognitivos complejos, como es: la organización lógica de contenidos desarrollados, la suficiencia en los argumentos que se aportan, la relevancia de antecedentes, la pertinencia de hipótesis o fuentes consultadas, exactitud en cálculos, coherencia en lo que se expresa; etc.

En relación con los instrumentos son definidos, como recursos que posibilitan verificar el aprendizaje de los estudiantes, y que apunten a procesos cognitivos heurísticos. En los que se presenten problemas que necesiten el desarrollo de capacidades, saberes y habilidades, donde puedan existir diversos tratamientos y niveles de resolución, y que permitan apertura interpretativa, como así también, la consulta de variadas fuentes de información y el ordenamiento y sistematización de los datos. Señala también que las actividades de evaluación deben posibilitar la autoevaluación y co-evaluación de la tarea.

La normativa identifica, como requisitos de las actividades o instrumentos de evaluación, la validez, la confiabilidad y la practicidad; la significación de estas categorías, no es explícita, se pueden inferir a partir del enfoque general dado a la evaluación; el cual es coincidente con los autores transitados en este apartado. Vale decir que el vocablo “practicidad” no aparece como un requisito indispensable desde los aportes teóricos.

En referencia al sistema de calificación, la normativa entiende que es un componente esencial de la evaluación en la educación formal y que está vinculado con la construcción de una escala. La misma es ordinal, de calificación numérica, en la que el mínimo requerido para la aprobación es 60%. Si bien la escala permite la medición y el ordenamiento, especifica “La aplicación de esta escala numérica debe permitir apreciar no sólo la cantidad sino también, y fundamentalmente, la calidad del conocimiento. Por ello, los momentos de medición e interpretación implicarán el entrecruzamiento entre lo cuantitativo y cualitativo” Ord.N°108/2010. Dicha escala se aplicará en la evaluación de los aprendizajes, los regímenes promoción y/o acreditación de saberes de los estudiantes.

En el sexto artículo aparece la devolución de los resultados de aprendizaje evaluados como un derecho del estudiante y aclara que deberá ser en tiempo y forma, pero no especifica en su articulado y en los anexos, qué entiende por esto último. Es decir que el tiempo y la forma quedarán a criterio de las Unidades Académicas y/o los docentes.

El derecho del estudiante está centrado en el acceso al instrumento de evaluación, ya que expresa claramente: “el alumno podrá acceder a los exámenes escritos, trabajos etc., corregidos, como parte de su proceso de aprendizaje y de mejora, el mencionado instrumento, original o copia, deberá ser entregado a solicitud del interesado una vez comunicada y/o publicada la nota” Art. N° 6. Ord.N°108/2010. Es importante destacar que el derecho es adquirido una vez que se publica la calificación, en este caso el derecho solo se limita a poder ver y tener el examen. De esta forma la devolución es vaciada en su sentido pedagógico, en esta cuestión la normativa se aparta de lo propuesto por los aportes teóricos referidos a evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación (Anijovich, y otros, La evaluación significativa, 2010) afirma:

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

De la lectura de los párrafos anteriores se desprenden algunas cuestiones que podrían ser perfeccionadas; y otras que denotan una clara vinculación con la formación de competencias. En este sentido (Gomez de Erice & Zalba, 2003) define las competencias como “[...] un saber hacer que, de modo espiralado, se va

construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana. Algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida y otras exigen el trabajo formal pedagógico”. (p23)

En relación a estas últimas la universidad declara en la Ordenanza N° 71/ del C.S. en sus considerandos:

“Que en este sentido, las competencias aquí consignadas remiten al conjunto de conocimientos (conceptuales y procedimentales), habilidades, actitudes y valores relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios a toda persona que aspire a proseguir estudios superiores y a través de sus indicadores de logro, que señalan la actualización de cada competencia y establecen los alcances de la misma forma en forma secuenciada y gradual, se explicita el grado de desarrollo que debería alcanzar el alumno en el nivel polimodal”

En esta declaración se advierte que el enfoque por competencias está sustentado en las denominadas Teorías psicológicas socioculturales de la acción mediada. En esta postura se sostiene que los procesos psicológicos superiores se originan en los procesos sociales, es decir, las formas concretas de interacción entre el sujeto y su medio ambiente, posibilitan las formaciones complejas funcionales de la mente humana. (Zalba, 2010). Esta perspectiva teórica considera, que el sistema educativo, en todos los niveles, consiste en un proceso de socialización en el que se desarrollan competencias que implican operaciones mentales y la activación de esquemas cognitivos.

La propuesta de la UNCuyo, en torno a las competencias puede apreciarse en el libro Educación Basada en Competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. Este texto remite al concepto de competencias desde también las ciencias del lenguaje, denominado competencia lingüística. Fue Noam Chomsky en 1968, quien trabaja dicha categoría, a partir de su postura epistemológica, enraizada en la psicología de las Facultades del siglo XVII. “La competencia lingüística hace referencia a la capacidad, innata y abstracta, del hablante al producir y comprender un número infinito de enunciados, actividades estas últimas que constituirían la actuación o performance, es decir, el hacer lingüístico” (Zalba, 2010).

Dicha autora destaca la evolución en relación al planteo de Chomsky y señala que la concepción de la competencia lingüística entendida como un conocimiento internalizado de la gramática, fue ampliada al incluirla dentro de la competencia

comunicativa de Habermans, la que implica por parte de los hablantes el empleo de la lengua (a partir de los saberes gramaticales), pero además precisa de saberes vinculados a las reglas culturales, sociales y psicológicas. (Zalba, 2010) (p. 21)

Por su parte en el prólogo del libro, mencionado anteriormente, Gómez de Erice expresa:

” Desde el inicio de su utilización la noción ha estado relacionada con el lenguaje, en el Diccionario de Ciencias Cognitivas se remite en su definición a Chomsky, quien retoma en Gramática Generativa los conceptos de Lengua y Habla de Ferdinand de Saussure y los denomina competencia y actuación”. (p.7)

Las ideas de Chomsky, son recuperadas en el Diccionario de Psicología (1994) con una visión más amplia, en tanto la entiende como una capacidad perfeccionada, a partir de la formación (ejercicio, etc.), que logra un desempeño automatizado, es decir, no hay necesidad de un control constante de la conciencia. Esta definición se completa porque, en dicho diccionario, aparece la conceptualización de las competencias sensomotoras y la social, sin embargo, para Gómez de Erice “...deja de lado el carácter abarcativo que se otorga hoy al término” Considera que el vocablo implica tanto los conocimientos, los saberes pragmáticos, sociales, declarativos y otros ligados a las operaciones cognitivas que se puedan requerir.

Otro punto de referencia en la postura de la Universidad es el Proyecto Tuning, en el mismo se presenta una visión de las competencias de manera integradora, al reconocer como componentes de la competencia el conocer y comprender, el saber hacer, y saber cómo ser. El primero de estos saberes hace referencia los conocimientos teóricos de un campo académico, el segundo a los la aplicación práctica y la operatoria del conocimiento en determinadas situaciones, y el tercero con los valores vinculados a su contexto social. (Gutierrez, 2010)

El posicionamiento de la universidad en relación a las competencias, se evidencia también en la Ordenanza 7/2015 C.S., la misma tiene la finalidad de establecer los lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la UNCuyo. Esta normativa se presenta como el resultado del trabajo de una: Comisión estable, coordinada por la Secretaria Académica del Rectorado; Comisión Técnico Asesora, integrada por especialistas; y Comisión de evaluadores externos; cabe aclarar que en las mismas participaban miembros de diferentes unidades académicas y estamentos de la UNCuyo. Lo que evidencia un trabajo colaborativo y demuestra un producto consensuado por la comunidad universitaria.

La normativa antes mencionada, retoma los lineamientos que la UNCuyo establece en el Plan Estratégico 2021, los que son compatibles con los lineamientos regionales del Plan de acción del a Conferencia Regional de la Educación Superior 2008; y define que para el logro de los mismos “la universidad incorpora para sus propuestas educativas la Educación Basada en Competencias” Ord 7/2015 C.S.

Este posicionamiento recupera la visión (Zalba, Gutierrez, & Deamici, 2010), las que plantean un perfil de formación en función de los comportamientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que logre y/o internalice al estudiante al concluir un programa de estudio, esta postura focaliza la atención en los aprendizajes a los estudiantes.

La normativa, antes mencionada, además sienta sus bases teóricas, a partir de los aportes de (Cullen, 1996) quien define las competencias como:

“Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.” (p.21)

Dicha postura conceptual, regirá para la creación y actualización de carreras de pregrado, grado, lo que significa un avance en relación a la actualización de las prácticas docentes y pone en cuestión los modelos tradicionales de la enseñanza y las respectivas prácticas de evaluación.

Llegado este punto y con la finalidad de recapitular lo expresado en este apartado, se identifica en la UNCuyo un pensamiento y una producción pedagógica propia, a través de los conocimientos desarrollados por investigadores de la institución; por otra parte, se visualizan decisiones políticas que acompañan los procesos de transformación, sin embargo, las prácticas docentes no siempre se orientan a la formación y evaluación de competencias.

## **CAPÍTULO 5**

### **LAS MATRICES DE APRENDIZAJE, DESDE EL COMPONENTE COGNITIVO Y LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN, REFERIDAS A EVALUACIÓN; SEGÚN LOS DOCENTES**

---

## **5. LAS MATRICES DE APRENDIZAJE, DESDE EL COMPONENTE COGNITIVO Y LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN, REFERIDAS A EVALUACIÓN, SEGÚN LOS DOCENTES**

En el presente capítulo se busca identificar las matrices de aprendizaje, referidas a la evaluación de los aprendizajes, que poseen los docentes pertenecientes a la muestra de la Facultad de Ciencias Económicas, lo que posibilitará la comparación con los estudiantes, que es otro de los objetivos específicos de esta tesis. Así mismo orienta el análisis la presente hipótesis:

Las matrices de aprendizaje referidas a la evaluación, que poseen los profesores de la Facultad de Ciencias Económicas, están orientadas a la formación de competencias.

El análisis de la variable matriz de aprendizaje referida a la evaluación, se subdividió en sus tres componentes: el conceptual, los esquemas de acción, y el elemento emocional; a efectos de respetar la definición de (Quiroga, 1994.). Los dos primeros se interpretan a partir de la estadística descriptiva, dado que se observaron por medio de encuestas y el último se desarrollará en el capítulo siguiente porque se trabaja bajo una lógica cualitativa.

En referencia al perfil poblacional se destaca que el 52% de los respondientes es de sexo masculino y 48% femenino. La Mediana indica que el 50% de los sujetos tiene 14 años de antigüedad o menos y el otro 50% 14 años de antigüedad o más.

El 93 % posee título de posgrado, vinculado al campo profesional, a la formación pedagógica o ambas; lo que puede observarse en el siguiente gráfico, en el que se toma como 100% los 50 docentes con el título mencionado.

Gráfico N° 1



Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Además, el 100% de los encuestados refiere haber asistido como mínimo dos eventos científicos y el 50% participa en proyectos de investigación.

## 5.1. Matriz de aprendizaje referida a la evaluación

### 5.1.1. Dimensión: componente conceptual

Indicador: conocimiento de la Ordenanza 108/10- C.S.

Con la finalidad de observar el indicador antes señalado, se les preguntó a los docentes ¿Ha tenido oportunidad de leer la Ordenanza 108/2010 - C.S., que regula la evaluación de los aprendizajes?

Tabla N° 4

Lectura ordenanza 108/2010	fi	fr%
Sí	32	59%
No	15	28%
No Sabe / no contesta	7	13%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

El 59% del total de los encuestados manifiestan haber leído la ordenanza, por lo que se puede asegurar que el valor de variable que más se repite es “sí”, con una frecuencia absoluta de 32 sujetos que seleccionaron dicha categoría de respuesta.

Indicador: Conocimiento de capacitación por parte de la institución

Luego se indaga sobre el acompañamiento de la institución, en torno a la temática, por ello se les pregunta si han recibido formación desde la institución en relación con la Ordenanza 108/2010 - C.S. Al respecto el mayor número de encuestados seleccionan “no”, como lo evidencia la frecuencia absoluta correspondiente.

Solo un 19% expresa tener conocimiento de capacitaciones sobre el tema, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla N°5

<b>Conocimiento de instancias de capacitación institucionales</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
No	37	68%
Si	10	19%
No sabe / no contesta	7	13%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La lectura y las instancias de capacitación por parte de la institución son aspectos a considerar en la práctica docente, porque la prescripción legal condiciona las prácticas de evaluación, como lo afirma (Santos Guerra, 2003). Por su parte el saber sobre la Ordenanza 108/2010- C.S. posibilitaría mayor cantidad y calidad de instancias de evaluación formativas orientadas al desarrollo de competencias. Dado que dicha ordenanza, como se analizó en el marco de referencia teórica de esta tesis, busca mejorar la eficiencia pedagógica y social del sistema de evaluación.

Indicador: Cambios generados en la cátedra

Se avanza en el análisis para conocer el impacto de la Ordenanza 108/2010- C.S. en los procesos de evaluación de los aprendizajes; de los 32 sujetos, que manifestaron conocerla, 26 afirman que se han realizado cambios en la evaluación, como puede apreciarse en la tabla N° 6

Tabla N° 6

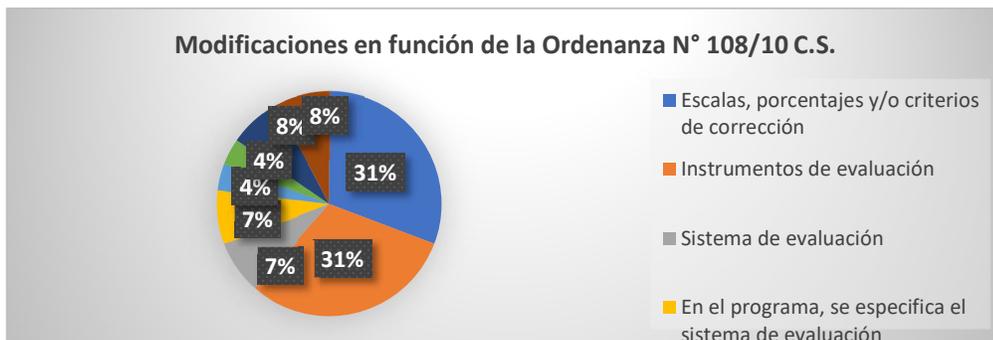
<b>Cambios en las evaluaciones de los aprendizajes, a partir de la implementación de la Ordenanza 108/2010</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Sí	26	48%
No	4	7%
No Sabe / no contesta	24	44%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La lectura de la tabla demuestra que el valor de variable que más se repite es “sí”, con una frecuencia relativa de 26, sin embargo, el “no sabe/no contesta” asume un valor muy similar en tanto fue elegido por 24 respondientes.

Se profundiza en el conocimiento de este aspecto y se les pregunta cuales fueron los cambios desarrollados, los docentes evidencian repuestas dirigidas a diferentes aspectos, como lo demuestra la siguiente gráfica.

Gráfico N° 2



Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La grafica demuestra que los mayores porcentajes se concentran en torno a las escalas de porcentajes y criterios de corrección y los cambios en instrumentos de evaluación concentran los mayores porcentajes. Es decir, aparecen innovaciones a partir de la mencionada ordenanza vinculadas a alguno de los aspectos parciales de un sistema de evaluación.

Los aspectos vinculados a la corrección, fueron señalados por con un 31%, el mismo se vincula con la función de la evaluación certificativa, donde la lente se focaliza en la medición objetiva, en este sentido se recuerda la definición de (De Ketele, 1984) en la que señala que evaluar es examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo previamente establecido, con la intención de tomar decisiones. Aparece la evaluación con visión orientada a la comprobación.

Para otro 31% de los encuestados, las innovaciones estuvieron orientadas a los instrumentos de evaluación, aunque es necesario advertir que las expresiones denotan un paralelismo entre dichos instrumentos y las actividades de medición orientas a la certificación; como se ejemplifica en las siguientes encuestas:

Encuesta N° 19: "Diseño de parciales"

Encuesta N° 26:" Elaboración de parciales"

Encuesta N° 28: "En los parciales"

Encuesta N°34: "Se modificaron parciales y finales"

Encuesta N°38: "Ejercicios de parciales"

El impacto de la normativa, está planteado para instancias "parciales" las que posibilitan la regularización, por parte del estudiante, del espacio curricular. Es decir, se plantea una especie de certificación que posibilita cerrar instancias de aprendizaje y que habilita, a los mismos, a rendir el examen final. En este sentido (Camilloni A. , Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes, 2004) señala que una de las características de la evaluación formativa, es su contemporaneidad con los procesos de enseñanza aprendizajes, con la intención de mejorar antes de la instancia de certificación. Por su parte según (Casanova, 2004), considera que si se espera al final del proceso para saber lo que ha ocurrido, el sujeto se da cuenta del punto al que ha llegado, pero ya no es posible mejorarlo en el corto plazo.

La preocupación está en construir instrumentos destinados a evaluar lo que es posible medir, dejando por fuera procesos no observables como: la metacognición, la autoevaluación, la autonomía, la motivación, entre otros.

Cabe señalar que solo para un 7% la normativa implicó la modificación del sistema de evaluación empleado en el espacio curricular.

Finalmente, en referencia a la mencionada ordenanza, se les consultó si consideraban que la misma se adecuaba al perfil del estudiante actual y al tiempo real de cursado. En este punto cabe señalar, que el 100% de los encuestados responden, aunque un 28% de los respondientes no han leído la ordenanza, como puede observarse en la Tabla N° 2

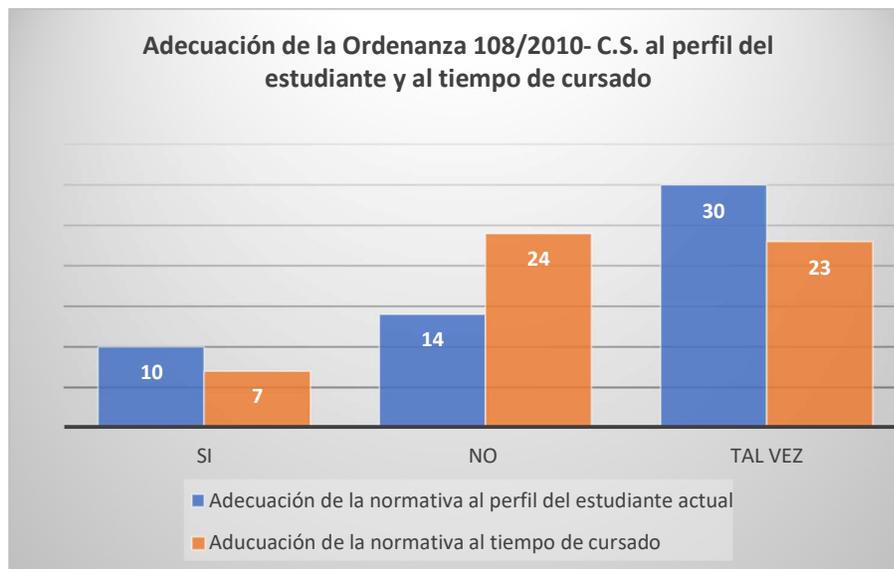
En referencia a la adecuación de la norma al estudiante actual, un 56% de los encuestados sostiene que “tal vez” se adecua, y el 44% restante considera que “no se ajusta al tiempo de cursado”.

Tabla N°7

Indicador	Sí		No		Tal vez		Totales
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
Adecuación de la normativa al perfil del estudiante actual	10	19%	14	26%	30	<b>56%</b>	54 100%
Adecuación de la normativa al tiempo de cursado	7	13%	24	<b>44%</b>	23	43%	54 100%

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Gráfico N° 3



Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

#### Indicador: Conceptualización de la evaluación

El análisis de este componente conceptual finalizó con las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué le sugiere la palabra evaluación? ; y ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones?

Se realizó un análisis temático es decir se buscó descubrir los núcleos de sentido o unidades de significación, es decir expresiones o palabras significativas, para luego agruparlas bajo categorías teóricas tal como lo señala (Minayo, 2009), en función del objetivo e hipótesis planteadas en este trabajo.

Para el interrogante que busca asociar el vocablo evaluación a: palabras, conceptos e ideas; se tomó como criterio teórico, de agrupación de respuestas, la función dada a la evaluación, de allí surgen dos categorías, la primera es la evaluación sumativa y la segunda la evaluación formativa.

A la evaluación sumativa o evaluación final se la concibe como una evaluación de rendimiento o producto, destinada a apreciar el valor de aquello que adquieren los

estudiantes, en comparación, con un programa curricular; y a la evaluación formativa, se la conceptualiza como un proceso continuo, que retroalimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de comprender, e identificar los posibles avances y retrocesos que pudiera haber en el mismo (Anijovich & Capelleti, La evaluación como aprendizaje, 2017).

De esta conceptualización se desprenden dos características, la primera hace alusión a su contemporaneidad con el proceso de enseñanza aprendizaje y la segunda destinada a la mejora de los procesos evaluados, por medio de la información recogida, según (Camilloni A. , Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes, 2004).

La siguiente tabla recoge las expresiones de los docentes encuestados (sólo se han modificados aspectos referidos a la ortografía), en paralelo a los criterios de lectura expresados

Tabla N° 8

<b>Conceptos sobre evaluación de los aprendizajes</b>	
Encuesta N° 1 "Control para verificar lo aprendido con el programa desarrollado".	<b>Evaluación sumativa</b>
Encuesta N° 4 "Captación de los contenidos transmitidos".	
Encuesta N° 5 "Demostrar si se ha adquirido un conocimiento/competencia/destreza/habilidad".	
Encuesta N°6 "Verificar que el estudiante ha adquirido conocimiento en el proceso de enseñanza".	
Encuesta N°7 "Juzgar conocimientos y competencias".	
Encuesta N°8 "Control".	
Encuesta N°11 "Corroborar".	
Encuesta N°13 "Medición, Instancia de análisis, Nervios".	
Encuesta N°16 "Control".	
Encuesta N° 18 "Comparación entre lo que saben y el programa".	
Encuesta N° 22"Cuánto aprendiste".	
Encuesta N° 25 "Posibilidad de reconocer en el estudiante la apropiación de los contenidos curriculares".	
Encuesta N° 26 "Verificación del desempeño".	
Encuesta N° 27 "Verificar contenidos explicitados en capacidades tendientes a lograr competencias del tema y análogos en su vida propedéutica y salida laboral".	
Encuesta N° 29 "Medir/ revisar/ controlar".	
Encuesta N° 30 "Controlar- verificar".	
Encuesta N° 39 "La etapa final de un proceso".	
Encuesta N° 41 "Obtener información acerca de los conocimientos adquiridos y resolución práctica de casos".	
Encuesta N° 43 " Concepto que se relaciona con el concepto de "valor", por tanto, es señalar el valor de "algo" o de "alguien", en cuanto eso reporta un "bien" o una perfección" de algo o de alguien".	
Encuesta N°47 "Medición del conocimiento adquirido"	
Encuesta N°49 "Verificar si el estudiante logró incorporar la visión del mundo que el espacio curricular plantea".	
Encuesta N°52 "Muestra de lo aprendido en cada instancia".	
Encuesta N°53 "Verificar la interpretación del conocimiento".	

Encuesta N° 21 "Proceso que les permite aprender a los alumnos"	Evaluación formativa (centrada en el proceso de aprendizaje)
Encuesta N°28 "Análisis integral de los procesos construcción de conocimientos, actitudes y potencialidades, por parte de los estudiantes"	
Encuesta N° 36 "Seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes"	
Encuesta N° 37 "Seguimiento de los estudiantes".	
Encuesta N°10 "Comprobación e instancia de aprendizaje".	
Encuesta N°12 "Aprendizaje".	
Encuesta N°19 "Aprendizaje".	
Encuesta N°23 "Aprendizaje".	
Encuesta N°33 "Aprendizaje".	
Encuesta N°45 "Aprendizaje".	
Encuesta N° 48 "Diagnóstico sobre lo que estudiado"	Evaluación formativa (centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje)
Encuesta N°14" Entrenamiento"	
Encueta N° 2 "Es una instancia en el proceso E/A que permite conocer el grado de desarrollo de ese proceso, en función de las respuestas continuas de parte de los estudiantes".	
Encueta N° 3 "Parte del proceso de enseñanza - aprendizaje".	
Encueta N° 17 "Conocimiento por parte del profesor acerca de la comprensión y estudio de los temas por parte del alumno. Y los cambios que debe implementar el profesor en próximos dictados para adecuarse al requerimiento actual de los estudiantes y del mercado".	
Encuesta N° 20 "Es el proceso dinámico a través del cual un profesor o institución académica puede conocer sus propios rendimientos, especialmente sus logros y flaquezas y así reorientar propuestas o bien focalizarse en aquellos resultados positivos para hacerlos aún más rendidores. Se valora el proceso sistemático de recolección de información y su procesamiento para el logro del objetivo de aprendizaje".	
Encuesta N° 31 "Acción realizada para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje y que permite la valoración, por parte de los docentes de los resultados logrados".	
Encuesta N° 35 "Poder reunir información significativa para la toma de decisiones pedagógicas".	
Encuesta N° 38 "Momento para que los alumnos y los profesores miremos el camino recorrido y proyectar lo que sigue".	
Encuesta N° 40 "Indagar y guiar al alumno para finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje".	
Encuesta N° 42 "Un proceso de mejora continua".	
Encuesta N° 44 "Retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje".	

Encuesta N° 51 "Formación integral continua y permanente de cada uno de los estudiantes y revisión integral, continua y permanente de las propias prácticas".	
Encuesta N° 53 "Análisis de un proceso, en este caso el de enseñanza-aprendizaje".	
Encuesta N° 32 "Apreciar / observar el proceso de profesores y alumnos".	
Encuesta N° 34 "Observar qué pasó en la enseñanza y el aprendizaje".	
Encuesta N° 9 "Evaluar es observar cómo se hace, que se puede mejorar, identificar lo que se hace bien y no tan bien, discutir".	
Encuesta N° 46 "Reflexión, valoración de los procesos".	
Encuesta N° 50 "Compromiso con los procesos de enseñar y aprender".	
Encuestas N° 15 y 24 No Sabe /no contesta	No Sabe /no contesta
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.	

A partir de la lectura de la tabla se puede apreciar 12 expresiones en torno a la evaluación formativa, aunque se la entiende como un proceso centrado en el estudiante y fuertemente ligada a sus aprendizajes. Además, es necesario señalar que aprender adquiere distintos matices que van desde un "entrenamiento" encuesta N°14, "diagnóstico" encuesta N° 48 a un "Análisis integral de los procesos construcción de conocimientos, actitudes y potencialidades, por parte de los estudiantes" Encuesta N°28. Más allá de las diferentes conceptualizaciones, la evaluación permitiría aprender y está focalizada en una actividad centrada en el estudiante.

Por su parte para 15 docentes la evaluación se vincula al proceso de enseñanza aprendizaje, que bajo diferentes expresiones evidencian otras posturas frente a la evaluación. La misma aparece como un elemento regulador del acto educativo, en tanto el profesor se enriquece de lo que muestran, enseñan los estudiantes, a través de las respuestas consignadas en los exámenes

La evaluación deja de ser un acto de verificación y control de los contenidos dados y aprendidos, para convertirse en una provocación en tanto provoca, interpela al docente a observar y observarse; entonces el evaluador se convierte en evaluado.

Del total de encuestados se identifican 27 expresiones que se vinculan con aspectos de la evaluación formativa, vinculados a la contemporaneidad con el proceso de enseñanza aprendizaje y la mejora de los procesos.

Hay un tercer grupo de respuestas (23), que vinculan a la evaluación con aspectos cuantitativos, vinculados a la medición y control, se la utiliza para calificar al final de un proceso, lo que se asocia a la evaluación sumativa que sirve a los efectos de acreditar saberes. Entonces los momentos destinados a la evaluación se presentan diferenciados, separados y hasta añadidos a los momentos propios de la enseñanza. Desde ese posicionamiento la evaluación pierde potencialidad didáctica, entendida como la posibilidad de mejorar las prácticas docentes como también, los procesos de construcción y ampliación del pensamiento de los estudiantes.

#### Indicador: Evocación en relación con el vocablo calificación

Se profundiza este análisis cuando se observan los resultados al interrogante: ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones?. Esta pregunta busca vincular el vocablo calificación a palabras, conceptos e ideas, con la intención de conocer si las calificaciones, presentan propósitos: sumativos y formativos. Para (Anijovich & Capelleti, La evaluación como aprendizaje, 2017), los primeros son aquellos que buscan la certificación, la nota, mientras que los segundos son evidencias, indicadores de aprendizaje. Con esta prescripción teórica se realizó el agrupamiento de las respuestas, sin embargo, es necesario agregar;

- Relación con lo instituido: dado que aparecen dos respuestas vinculadas con un hacer rutinario y establecido.
- No sabe no contesta.

Como en los casos anteriores la siguiente tabla recoge las expresiones de los respondientes (sólo se han modificados aspectos referidos a la ortografía), en paralelo a los criterios de lectura expresados.

Tabla N° 9

<b>Propósitos de la evaluación</b>	
<b>“Expresiones de los encuestados”</b>	Las calificaciones asociadas a:
Encuesta N° 1 “Cuantificación del nivel de conocimientos”.	Propósito sumativo
Encuesta N°3 “Cuantificación”.	
Encuesta N°5 “Una manera de certificar el grado de conocimiento adquirido.”	
Encuesta N° 8 “Nota”.	
Encuesta N°9 “Asignación de una nota”.	
Encuesta N°10 “Valuar conocimiento”.	
Encuesta N° 11“Número”.	
Encuesta N°14 “Resultado”.	
Encuesta N° 16 “Cuantificar lo que sabe el alumno”.	
Encuesta N°18 “Objetivar los resultados”.	
Encuesta N° 19 “Nota”.	
Encuesta N°25 “Medición de la evaluación”.	
Encuesta N°28 “Cuantificable”.	
Encuesta N°29 “Puntuar”.	
Encuesta N°30 “Poner un valor a lo analizado”.	
Encuestas N° 32, 46 y 48 “Medición”.	
Encuesta N°33 “Modo de cuantificar "algo””.	
Encuesta N°34 “Asignar valores que una tabla predetermina en base a criterios previamente consensuados”.	
Encuesta N°36 “Valoración”.	
Encuesta N° 38 “Un punto de logro en una escala prefijada”.	
Encuesta N° 41 “Nivel de conocimiento adquirido”	
Encuesta N° 43 “Calificar es poner un valor a una cosa (objeto) o a un individuo, según la calidad o naturaleza de algo o alguien”.	
Encuesta N°51 “Poner una nota, acreditar o no, medir”.	
Encuesta N°52 “Escala numérica”.	
Encuesta N°12 “Mérito”.	
Encuesta N°21 “Merituación / Comparación con una unidad de medida”.	
Encuestas N° 4 y 44 “Merituación”.	
Encuesta N°39 “Graduación o ranking”.	
Encuesta N°49 “Dar un orden de mérito en la evaluación”.	

Encuesta N° 17 “Puntuar el nivel de conocimientos adquiridos”.	
Encuesta N° 2 “La determinación del grado de avance positivo en el proceso de E/A por parte del alumno”.	Propósito Formativo
Encuesta N°6 “Una puntuación que le permite al estudiante de donde partió y hacia donde llegó”.	
Encuesta N°13 “Rendimiento, posibilidad de mejora. Clasificación”.	
Encuesta N°23 “Forma incompleta de medir el aprendizaje”.	
Encuesta N°31 “Es la forma de concretar la evaluación. Muestra el grado de efectividad alcanzado en el proceso de evaluación”.	
Encuesta N° 40“Valorar el esfuerzo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.	
Encuesta N°42 “Un simple instrumento que manifiesta y a la vez esconde el proceso de mejora continua”.	
Encuesta N°45 “Indicador del proceso”.	
Encuesta N° 47 “Representación numérica del grado de conocimiento, a partir de procesos.	
Encuesta N° 53 “Es un indicador de cómo se aprende y enseña”.	
Encuesta N° 54 “Valorizar un proceso en comparación con estándares”.	
Encuesta N°20 “Es poner una nota acerca del grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos demostrados por el alumno a través del proceso”.	
Encuesta N°26 “Es una medición de grado de conocimiento adquirido por los alumnos”.	
Encuesta N° 27 “Es un número o palabra tendiente a describir objetivamente los errores que se intuyen en el sujeto de enseñanza-aprendizaje, para su reflexión”.	
Encuesta N°37 “Resumen del desempeño del alumno”.	
Encuesta N°7 “Cuantificar, mediante el uso de una escala predeterminada, el grado de adquisición de los conocimientos y competencias evaluados”.	
Encuesta N° 22“Costumbre”.	Relación con lo instituido
Encuesta N° 50 “Cumplimiento formalidad”.	
Encuesta N° 35“Plasmear en una nota el resultado final de cada alumno a fin de cumplir una instancia administrativa”.	
Encuestas N° 15 y 24“No sabe no Contesta”.	No sabe no Contesta
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.	

A partir de la lectura de la tabla se puede observar que la calificación en principio está asociada, en la mayoría de los casos, a una acción y/o producto realizado por y para el estudiante, dado que sólo una de las expresiones hace señalamientos a la práctica docente, en cuanto a los aspectos institucionales, quizás se pueden evidenciar al decir : Plasmar en una nota el resultado final de cada alumno a fin de cumplir una instancia administrativa. Encuesta N°1; Cuantificar, mediante el uso de una escala predeterminada, el grado de adquisición de los conocimientos y competencias evaluados. Encuesta N°22; o al hacer referencia a que es una costumbre o se la asocia al cumplimiento.

En segundo lugar, la calificación aparece vinculada al elemento que cuantifica, indica y valora el aprendizaje, por ejemplo en la encuesta N°20 se lee: “Es poner una nota acerca del grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos demostrados por el alumno a través del proceso”. Otro encuestado refiere, Encuesta N°6 Una puntuación que le permite al estudiante ver de donde partió y hacia donde llegó. En sintonía con lo dicho en la encuesta N°2 se puede leer “La determinación del grado de avance positivo en el proceso de E/A por parte del alumno”.

En tercer lugar, aparece la calificación vinculada a la clasificación que permite establecer un orden, asociado al mérito, es decir a una discriminación o diferenciación en función de los mismos. Ahora cabe preguntar quién o qué establece que es un mérito, allí puede verse la complejidad de la evaluación a la hora de calificar, porque se cruzan distintos criterios: el curricular que establece las competencias a desarrollar, la visión singular del profesor, las expectativas de la institución, las expectativas de los estudiantes; en el entrecruzamiento de todos estos elementos se da la “Graduación o ranking” Encuesta N°39.

Finalmente, dos encuestados por sus expresiones “cumplimiento” y “costumbre”; hacen referencia a las reglas, normas, tradiciones que los docentes encuentran en las instituciones, es decir aquello que está instituido.

En esta línea aparece la calificación como un acto, vinculado a la evaluación y establecido como obligatorio por la institución, por lo que deben adherir los docentes y estudiantes para acreditar, certificar que la institución cumple con la función de enseñar.

#### Indicador: Finalidad de la evaluación del aprendizaje

Se avanza en la conceptualización de los encuestados sobre la evaluación de los aprendizajes, en torno a la utilidad que le dan, los respondientes a la evaluación, y se les solicita que jerarquicen las distintas categorías de respuesta.

Tabla N° 10

Finalidad dada a la evaluación	Número de orden													
	Primera opción		Segunda opción		Tercera opción		Cuarta opción		Quinta opción		Sexta opción		Séptima opción	
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%
La evaluación de los aprendizajes le permite al docente...														
Informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes	23	43%	18	33%	5	9%	3	6%	0	0%	4	7%	1	2%
Reconocer los cambios que deben introducirse en la enseñanza	13	24%	7	13%	14	26%	9	17%	9	17%	2	4%	0	0%
Identificar que han captado, los estudiantes, de la enseñanza	12	22%	15	28%	10	19%	1	3%	4	7%	0	0%	0	0%

Observar el rendimiento individual de los estudiantes	0	0%	8	15%	15	<b>28%</b>	13	24%	11	20%	7	13%	0	0%
Analizar las distintas estrategias de aprendizaje	1	2%	2	4%	3	6%	1	2%	<b>17</b>	<b>31%</b>	30	<b>56%</b>	0	0%
Delinear las estrategias, desde la cátedra, que favorezcan la mejora de los aprendizajes	3	6%	4	7%	7	13%	15	<b>28%</b>	13	24%	10	19%	2	4%
Otro	2	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	51	94%
<b>Total</b>	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.														

A partir de la tabla se puede observar que los respondientes posicionan en primer término “Informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes”, esta categoría de respuesta también asume el segundo lugar, en definitiva, un 76% de los encuestados considera que la finalidad de la evaluación se vincula con el sentido social de certificar aquello que los estudiantes deben aprender.

En tercer lugar, la finalidad de las evaluaciones se vincula con la medición de los aprendizajes; “Observar el rendimiento individual de los estudiantes” es elegida por un 28% de los encuestados.

En cuarto y quinto término aparece la identificación de acciones vinculadas a la práctica docente, “Delinear las estrategias, desde la cátedra, que favorezcan la mejora de los aprendizajes”, asume un 28% y un 31% “Analizar las distintas estrategias de aprendizaje”, categoría de respuesta más seleccionada en el quinto lugar y en sexto lugar con un 56%.

La jerarquización dada a las categorías de respuesta evidencia una mirada de la evaluación orientada a una visión sumativa, como elemento para comunicar, informar y medir el desempeño individual de los estudiantes, al respecto (Díaz & Barriga, 2002) señala que: “En la evaluación sumativa la función social generalmente ha prevalecido sobre la función pedagógica. Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; es por ello que muchas veces se le ha confundido con estos temas, especialmente con la acreditación”

Indicador: Finalidad: Impacto en los aprendizajes de los estudiantes

Indicador: Finalidad: Impacto en la práctica docente

Tabla N° 11

<b>Impacto de las instancias (parciales y/o finales) de evaluación en los aprendizajes</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Siempre	42	<b>78%</b>
A veces	12	22%
Nunca	0	0%
<b>Total</b>	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

Tabla N° 12

<b>Impacto de los resultados de las evaluaciones en la práctica docente</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Sí	45	<b>83%</b>
No	5	9%
No Sabe/ no contesta	4	7%
<b>Total</b>	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas en la Facultad de Cien Económicas. Universidad Nacional de C 2019.		

Las tablas demuestran que para un 78% de los encuestados, la evaluación “siempre” impacta en los aprendizajes y por tanto en aquel que aprende y para un 83% de los respondientes también impacta en la práctica docente.

Con la finalidad de avanzar en los saberes que orientan las prácticas de los docentes encuestados, se les consultó sobre el impacto en los aprendizajes de los estudiantes y sobre la práctica de los enseñantes, a partir de los resultados de las evaluaciones. En ambos casos consideran que impactan como lo evidencian las siguientes tablas.

Indicador: Explicación causal del impacto en la práctica docente

Con la finalidad de profundizar se loes consultó sobre el por qué, es decir las razones que fundamentan el impacto; cabe señalar que 15 sujetos no contestaron como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Por ser una pregunta abierta, primero se analizaron todas las respuestas con la finalidad de econtrar elementos comunes y pudo observarse, en principio dos grande criterios de agrupamiento; el primero está vinculado a la mirada de comprensión y mejora de la práctica docente, es decir los resultados de los estudiantes en las evaluaciones se presentan como insumo para la práctica docente orientado a la evaluación del trabajo de docentes y la mejora de sus propuestas.

Mientras que un segundo criterio considera los resultados en los exámenes, como elemento de recolección de información y medición sobre la efectividad del docente, los contenidos y metodología de enseñanza; como se puede apreciar en la Tabla N°13.

Cabe señalar que las “negritas” son de la autora de este trabajo a fin de mostrar las palabras y/o expresiones que evidencian los criterios antes señalados.

Tabla N°13

<b>Explicación causal del impacto en la práctica docente</b>	<b>Criterio de lectura e interpretación</b>
Encuesta N° 2 "El docente suele prestar mucha atención al resultado de la evaluación. Y cuando la misma no es la esperada provoca <b>cambios, impactos en la práctica docente"</b>	
Encuesta N° 3 "Porque permite <b>rever lo planificado</b> para cada práctica".	

Encuesta N° 4 "Permite <b>autoevaluarse</b> en cómo se han trasladado los conocimientos al alumno y detectar posibles fallas en la comunicación o exposición de contenidos teóricos y prácticos".	Insumo para la práctica docente orientado a la evaluación del trabajo de docentes y la mejora de sus propuestas
Encuesta N° 5 "Permite <b>evaluar internamente</b> el trabajo realizado por los profesores".	
Encuesta N° 6 "Son la <b>retro-alimentación para ir introduciendo mejoras</b> en el proceso de enseñanza aprendizaje".	
Encuesta N° 7 "Porque muestra que es lo que es <b>necesario reforzar o no</b> , para que el estudiante logre comprender cabalmente los temas desarrollados".	
Encuesta N° 8 "Para <b>adecuar</b> el dictado de la asignatura e instrumentos de evaluación".	
Encuesta N° 9 "Porque al ser la evaluación una instancia de aprendizaje del alumno, estos resultados permiten <b>reconocer los cambios que se deben efectuar</b> en el contenido y dictado de la asignatura".	
Encuesta N° 16 "Obliga al docente <b>buscar permanentemente</b> nuevas modalidades y criterios de evaluación".	
Encuesta N° 19 "Toda evaluación a los alumnos es también una evaluación del desempeño del docente, analizar por qué fallaron los alumnos en algunos aspectos y <b>así mejorar el dictado de clases</b> , poniendo empeño en aquellos puntos que les cuesta más a los estudiantes".	
Encuesta N° 20 "Debe generar el <b>cambio organizacional</b> ".	
Encuesta N° 22 "Porque a partir de los exámenes <b>revisamos anualmente</b> los temas dictados, la forma en la que se dictan y modificamos todo lo necesario para ir mejorando. Además, al final del cursado tomamos una encuesta a los alumnos que van aprobando los exámenes finales y tenemos muy en cuenta sus observaciones, las cuales son debatidas por los integrantes de la cátedra."	
Encuesta N° 30 "En base a los resultados obtenidos por los estudiantes, los docentes podemos ver cuáles son los temas en los cuales los alumnos tengan mayor dificultad y también podemos <b>modificar o ampliar las estrategias</b> de enseñanza para lograr una mejor comprensión de los mismos".	
Encuesta N° 31 "Permite <b>rever prácticas</b> , estrategias, metodologías, materiales, tiempos, etc".	

Encuesta N° 32 "Porque se <b>revisan temas</b> , metodologías de enseñanza y actividades a realizar por los alumnos".	
Encuesta N° 34 "Permite <b>realizar ajuste</b> en el proceso de enseñanza y autoevaluar el desempeño docente también".	
Encuesta N° 35 "Depende si se considera a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es <b>necesario incorporar estrategias</b> que permitan que la evaluación vaya de la mano de la apropiación, comprensión, reflexión de los saberes y el logro de competencias en los estudiantes con vistas al futuro desempeño profesional."	
Encuesta N° 36 " <b>Obliga a ser claro</b> en los conceptos y ejercicios propuestos".	
Encuesta N° 37 "Porque es una práctica más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y <b>nos lleva a tomar decisiones</b> sobre el qué, el cómo, el cuándo, el parqué evaluar, modificando así la práctica docente".	
Encuesta N° 40 "Porque el docente <b>se adapta a las necesidades</b> del alumno a partir de la corrección de las evaluaciones".	
Encuesta N° 41 "Porque es <b>parte insoslayable</b> del proceso de enseñanza-aprendizaje".	
Encuesta N° 42 "Porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje <b>se da una relación de simbiosis</b> entre docentes y alumnos, <b>entre lo que enseño y evalúo</b> ".	
Encuesta N° 45 "Permite <b>reflexionar y mejorar</b> sobre la propia práctica".	
Encuesta N° 50 "Pues, como sostengo; en mi hipótesis de tesis de maestría en Docencia universitaria y pretendo completar la investigación respectiva: el <b>significado que el docente otorga a lo que es evaluar impactará en cada práctica pedagógica</b> ".	
Encuesta N° 51 "Nos ayuda a <b>reflexionar sobre nuestra propia práctica</b> , saber si lo que hacemos y como lo hacemos está bien y <b>si no cambiar</b> ".	
Encuesta N° 54 "Porque le permite <b>visualizar las mejoras</b> a realizar en el dictado y evaluación".	
Encuesta N° 10 "Permite <b>visualizar si se transmitieron los conocimientos</b> y si se fue práctico, claro"	
Encuesta N° 11 "Porque los resultados de las evaluaciones <b>informan sobre todo el proceso</b> de enseñanza/aprendizaje".	Elemento de recolección de

Encuesta N° 12 "Suelen <b>identificarse temas no comprendidos</b> por los alumnos, o no transmitidos debidamente por el docente".	información, medición sobre la efectividad del docente, y los contenidos y metodología
Encuesta N° 13 "Aunque considero que, dadas las formas actuales en las que se desarrollan, no deben ser la única forma de evaluar avances ya que el aprendizaje de los estudiantes es un proceso que se analiza y desarrolla durante el cursado y por medio del trabajo en conjunto de todos los actores intervinientes. Sin embargo, debemos destacar que dentro de ese proceso este tipo de examen son <b>situaciones de "alerta"</b> ".	
Encuesta N° 18 " <b>Nos da información</b> sobre cómo estamos enseñando".	
Encuesta N° 25 "Porque nos permite <b>conocer</b> si los <b>contenidos y recursos</b> utilizados que están, <b>están bien</b> "	
Encuesta N° 38 "La instancia de evaluación <b>permite contrastar</b> si la metodología de enseñanza <b>es adecuada</b> ".	
Encuesta N° 44 "Es un <b>indicador</b> de medición de la <b>efectividad</b> de su trabajo".	
Encuesta N° 46 "También ofrece un <b>diagnóstico</b> de los temas mejor y peor aprendidos".	
Encuesta N° 1 "A veces los resultados de las evaluaciones son producto de la falta de preparación o estudio de los alumnos".	Justificación de 4 respondientes que consideran que no impacta
Encuesta N° 48 "Porque implica diferentes tipos de destreza. Por ej. no es el mismo trabajo en un examen oral que uno escrito. No es lo mismo preparar y discutir casos, que no hacerlo. Y así con cada herramienta que se utiliza".	
Encuesta N°21 "No ha todos los docentes les importa evaluar su práctica a partir de los resultados de los exámenes".	
Encuesta N° 27 "Depende del significado que tiene la evaluación para el docente".	
Encuestas N° 14 -15- 17 -23- 24 -16 -28 - 29- 33 -38- 43 -47 - 49 - 52 -54	No Sabe /no contesta
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.	

Por el número de respuestas que se encuentran bajo el primer criterio (veintiseis) se puede apreciar que los docentes trabajan orientando sus acciones hacia la mejora de la enseñanza y en el segundo criterio aparecen expresiones que si bien no hacen referencia a cambios e innovaciones que potencien la práctica dan cuenta de tomar

los resultados con el propósito de vincularla a lo que pasa en el aula. Aparecen en ambas posturas una lectura de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes con un sentido didáctico.

Indicador: Funciones priorizadas en las prácticas de evaluación

La pregunta anterior busca complementarse a partir del interrogante “En función de su trayectoria académica, ¿cuáles son las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior universitario? Los respondientes podían seleccionar hasta tres categorías.

Como primera elección los docentes destacan las funciones, detalladas en la Tabla N° 14.

<b>Función de la evaluación en el nivel superior</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	27	50%
Promover la autorregulación del aprendizaje	1	2%
Realizar el seguimiento de los estudiantes	3	6%
Conocer los procesos cognitivos de los estudiantes	3	6%
Calificar a los estudiantes	3	6%
Analizar la práctica docente	1	2%
Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática	11	20%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes	5	9%
<b>Total</b>	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

A partir de la lectura de la tabla se puede apreciar que el valor de variable que más se repite es acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa con un 50% del total de encuestados, seguido por cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación una temática.

A continuación, se expresan las segundas elecciones a través de la Tabla N°15

<b>Función de la evaluación en el nivel superior</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	4	7%
Promover la autorregulación del aprendizaje	6	11%
Realizar el seguimiento de los estudiantes	9	17%
Conocer los procesos cognitivos de los estudiantes	1	2%
Calificar a los estudiantes	5	9%
Analizar la práctica docente	13	<b>24%</b>
Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática	12	22%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes	4	7%
<b>Total</b>	54	100%

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En la tabla se puede evidenciar que en segundo lugar el mayor valor de variable lo asume la categoría: analizar la práctica docente con un 24% y es seguido, al igual que en la primera elección por cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática con un 22%.

Finalmente se presenta la elección como tercera elección: Tabla N° 16

<b>Función de la evaluación en el nivel superior</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	1	2%
Promover la autorregulación del aprendizaje	5	9%
Realizar el seguimiento de los estudiantes	9	17%
Conocer los procesos cognitivos de los estudiantes	4	7%
Calificar a los estudiantes	2	4%
Analizar la práctica docente	22	<b>41%</b>
Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática	4	7%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes	6	11%
No contesta	1	2%
<b>Total</b>	54	100%

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La tercera elección no marca diferencia con la segunda, dado que como puede apreciarse en la tabla “analizar la práctica docente” adquiere el mayor valor de variable con un 41%.

Desde las elecciones realizadas por los respondientes se observa que: la función predominante es la social “acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa” porque aparece en primera opción. Dicha categoría concentra el 50% de las respuestas.

En segundo término, se identifica la función pedagógica, aunque desde una sola dimensión, dado que la mirada está puesta sobre el quehacer del docente: “analizar la práctica docente” adquiere los valores máximos en la segunda y tercera elección. Desde ese posicionamiento de lo pedagógico, queda por fuera el estudiante, ya que “realizar el seguimiento de los estudiantes” o “promover la autorregulación de los aprendizajes” no presenta valores significativos, como si lo hace “cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática” en la primera y segunda elección.

Indicador: Características: Instrumentos de evaluación pertinentes

Luego de analizar la utilidad dada a los resultados de evaluación se busca identificar los los instrumentos de medición pertinentes para evaluar a sus estudiantes y de esa forma poder identificar alguna de las características que debiera tener la evaluación. Cabe señalar que en el formulario se preciso que se entiende por instrumentos de evaluación a las herramientas que emplean docentes y estudiantes para plasmarlos contenidos desarrollados, según (Hamodi, 2015)

Tabla N°17

Instrumentos de evaluación pertinentes	Número de orden									
	Primera opción		Segunda opción		Tercera opción		Cuarta Opción		Quinta opción	
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%
Evaluaciones objetivas	13	24%	12	22%	10	19%	10	19%	9	17%
Evaluaciones semiestructuradas	14	<b>26%</b>	13	24%	9	17%	9	17%	9	17%
Evaluaciones con preguntas abiertas	5	9%	2	4%	9	17%	16	<b>30%</b>	22	<b>41%</b>

Evaluaciones basadas en la resolución de casos	11	20%	15	<b>28%</b>	13	<b>24%</b>	8	15%	7	13%
Evaluaciones basadas en resolución de problemas	11	20%	12	22%	13	<b>24%</b>	11	20%	7	13%
<b>Totales</b>	54	100 %	54	100 %	54	100 %	54	100 %	54	100 %
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.										

Un primera lectura de la tabla evidencia que los encuestados señalan en primer lugar las evaluaciones semiestructuradas con un 26%, en segundo término las evaluaciones basadas en la resolución de casos, categoría que también ocupa el tercer lugar, junto a la evaluación basada en la resolución de problemas con igual porcentaje, 24%. En cuarta y quinta opción aparecen las evaluaciones con preguntas abiertas con un 30% y un 41% respectivamente.

De la selección de los docentes, en primer orden, se aprecia una estimación favorable al diseño de evaluaciones en las que se planteen enunciados o preguntas, que pueden ser de respuesta estructurada o no estructurada, pero bajo la premisa de que el estudiante elige una respuesta de un conjunto de posibilidades, en contraposición con las preguntas abiertas. Advertida el lector que la categoría decía: Evaluaciones **con** preguntas abiertas, no solo de preguntas abiertas y sin embargo fue la categoría elegida en cuarta y quinta opción.

Tal vez esto se vincule con la idea que de las evaluaciones objetivas y semiestructuradas posibilitan revisar un mayor número de contenidos, la calificación es rápida y la subjetividad en la corrección no es marcada. Ahora si la lectura se hace desde el que aprende este tipo de evaluaciones no necesariamente producirá transformaciones en la estructura conceptual, cognitiva del estudiante, dado que apela a operaciones fuertemente vinculadas a la memoria y repetición; lo que no quita que puedan aparecer otras, como el razonamiento, pero en menor medida.

Los otros dos instrumentos puestos en valor, por los encuestados, son: la resolución de casos y problemas; ambos se caracterizan por la contemporaneidad y contextualización, con el saber científico y con los niveles cognitivos del estudiante

universitario; además de alinearse con la propuesta pedagógica didáctica orientada al desarrollo de competencias.

Finalmente se les consulta a los docentes sobre la participación de los estudiantes en la evaluación como puede observarse en la siguiente tabla.

Indicador: Participación de los estudiantes en la evaluación

Tabla N° 18

Atributo	Grado de presencia del atributo						Totales
	Siempre		A veces		Nunca		
Participación de los estudiantes en la evaluación	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
Dialogar con los estudiantes sobre los logros esperados en los exámenes	48	<b>89%</b>	6	11%	0	0%	54 (100%)
Considerar la opinión de los estudiantes en los sistemas de evaluación de aprendizaje	15	28%	33	<b>61%</b>	6	11%	54 (100%)
Dialogar con los estudiantes sobre los resultados obtenidos	44	<b>81%</b>	9	17%	1	2%	54 (100%)
Promover la autoevaluación de los exámenes	16	30%	29	<b>54%</b>	9	17%	54 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Como puede apreciarse en la tabla “siempre” el 89% de los docentes encuestados promueven el diálogo con los estudiantes sobre los logros esperados en los exámenes, y un 81% dialoga sobre los resultados; mientras que “a veces” un 61% considera la opinión de los estudiantes en los sistemas de evaluación de aprendizaje y un 54% promueve la autoevaluación.

La participación de los sujetos de aprendizaje, para los encuestados queda circunscripta a dialogar sobre los resultados esperados y los obtenidos, aparece así una mirada de comparación entre dos puntos donde la autoevaluación de los estudiantes no ocuparía un lugar privilegiado, lo que evidencia fuertemente el peso de la heteroevaluación, hay “otro”, referente del saber que establece, en la mayoría de los casos, las reglas del sistema de evaluación. Tal como lo señala (Rodríguez Gomez, 2012), las investigaciones insisten en la necesidad de promover en los estudiantes la capacidad para regular sus propios procesos de aprendizaje a través de la participación activa en los procedimientos de evaluación. Para (Álvarez Mendez

J. , 2003) la participación de los estudiantes posiciona a la evaluación como un espacio más de aprendizaje democrático, los estudiantes dejan de ser espectadores del proceso, para participar en la toma de decisiones.

### **5.1.2. Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente conceptual**

Llegado este punto es necesario retomar el concepto de matrices de aprendizaje, conceptualizado en este trabajo como una configuración de los sujetos que opera como modelo interno a partir de aspectos conceptuales, esquemas de acción y elementos emocionales como afectivos. Este modelo interno emerge de los aprendizajes que desarrollan a través de los vínculos y las relaciones sociales desarrolladas en su contexto. Lo que hoy conceptualizan como evaluación es una síntesis que se conformó a partir de experiencias de aprendizaje, moldeadas en contextos institucionales; en las que organizaron y significaron: sensaciones, emociones, pensamientos y actitudes, vinculadas con las evaluaciones.

Es desde este posicionamiento que se puede aseverar que las respuestas dadas por los encuestados no son solamente el producto de los años transitados en la facultad, por el contrario, es una recapitulación de lo vivido fuera y dentro de ella.

Por otra parte, hay que advertir que las innovaciones en relación con las prácticas de evaluación, se dificultan por factores legales, institucionales, organizacionales y sociales, es decir, el docente actúa en un contexto que condiciona su práctica, como lo señala (Santos Guerra, 2003), por nombrar uno de los autores que trabaja este aspecto de la evaluación.

En primer término, desde las respuestas dadas por los encuestados se puede inferir que los docentes muestran posicionamientos permeados parcialmente por un enfoque tradicional, quizás esto obedezca a que no todos los respondientes conocen la Ordenanza 108/2010 - C.S. Es importante señalar que de los 54 encuestados, sólo 32 manifiestan conocer la mencionada normativa y 10 recuerdan espacios de formación institucional. Lo que seguramente afecta en la medición del impacto de la ordenanza en las prácticas de evaluación de los docentes.

En cuanto al impacto de la Ordenanza 108/10 C.S.- no es masivo tal vez, porque los encuestados ven que, la misma, no está adaptada a los tiempos institucionales y ponen en duda que se adapte al perfil de los estudiantes, además de no ser conocida por todos.

En referencia a las modificaciones, a partir de la implementación de la normativa, se observan cambios centrados en la función social de la evaluación, asociada a la certificación a través de: la medición, el control, y la verificación; donde la calificación asume un propósito sumativo. Quizás esto puede entenderse porque los encuestados le atribuyen a la evaluación, en primer lugar, la función de “acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa” y en segundo término se observa una valoración de los aspectos pedagógicos centrados en aquello que hace el docente.

Lo expresado se corrobora cuando se les consulta sobre la finalidad de la evaluación. En esta pregunta nuevamente tiene centralidad el aspecto de la certificación, que posibilita la comunicación de resultados y los aspectos pedagógicos aparecen en cuarto y quinto término: “Delinear las estrategias, desde la cátedra, que favorezcan la mejora de los aprendizajes”, y un “Analizar las distintas estrategias de aprendizaje”.

Más allá del grado de importancia atribuido a la dimensión pedagógica de la evaluación, claro está que los docentes van realizando cambios en sus prácticas en función de lo expresado en la pregunta: ¿Por qué impactan los resultados de evaluación en su práctica? Por otra parte, si se analiza la respuesta sobre los instrumentos de evaluación y su pertinencia se puede identificar que no hay una hegemonía absoluta de instrumentos que tiendan exclusivamente a la evocación y repetición de lo aprendido, dado que aparecen también la resolución de casos y problemas. En este sentido, (Rodríguez Gomez, 2012) sostiene que los docentes están incorporando nuevas metodologías, como el aprendizaje basado en problemas, pero es necesario que se genere una nueva cultura de la evaluación donde la actividad evaluativa llegue a ser por si misma tarea de aprendizaje.

Este primer análisis se complementa cuando se pregunta por: ¿Qué le sugiere la palabra evaluación? Aparecen expresiones próximas a la conceptualización de una evaluación formativa, quizás sea necesario desarrollar instancias de acompañamiento institucionales que fortalezcan y desarrollen estas ideas que aparecen en torno a esta temática, como ya anticipó (Prerrenoud, 1996), “La

evaluación formativa plantea así exigencias de alta formación pedagógicas de los docentes, quienes deben contar con materiales adecuados para ensayar su implementación con tiempo para reflexionar y desarrollar nuevos enfoques de la enseñanza y con apoyo de expertos durante la enseñanza para comprender las bases conceptuales que subyacen a las transformaciones buscadas”.

La conceptualización de la evaluación formativa requiere espacios de acompañamiento y formación que posibiliten otra mirada del sujeto que aprende, en tanto participe del proceso, en ese sentido vemos que con el estudiante se puede dialogar de sus logros “siempre”, y sobre todo el proceso de evaluación, “a veces”.

La sociedad demanda graduados activos que no sean espectadores de evaluaciones, estándares predeterminados, porque el mundo requiere de sujetos autónomos, capaces de planificar y mantener el seguimiento de su propio proceso aprendizaje. En este sentido (Anijovich & Capelleti, La evaluación como aprendizaje, 2017) plantea una evaluación como oportunidad en la que los estudiantes pongan en juego sus saberes y visibilicen sus logros, aprendan a reconocer aciertos y desaciertos como aprendices, además de cumplir con la función de certificar y promover.

Finalmente la última pregunta abierta: ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones? Aparece vinculada a un propósito formativo, de las expresiones puede verse dos posicionamientos uno vinculado a la retroalimentación vinculada a la certificación, es decir si el estudiante alcanza o no el nivel de competencias esperado, y el segundo con la idea de indicar, señalar situar al estudiante en relación con su proceso y con otros. Los cuales son parte de una calificación.

En función de los resultados de la encuesta, se podría pensar que la conceptualización en torno a la evaluación de los aprendizajes hunde sus raíces en un enfoque tradicional, sin embargo, está atravesada por las innovaciones que surgen desde las prácticas docentes, y de los espacios de formación que los docentes transitan, es válido recordar que un 56% posee posgrados de formación pedagógica.

## **5.2. Dimensión: Esquemas de acción**

Indicador: Definición de los criterios para organizar la preparación de espacios curriculares.

Con la finalidad de conocer que aspectos priorizan los docentes encuestados en el momento de planificar sus propuestas curriculares se les solicitó que eligieran tres criterios que consideraran relevantes. A continuación se detalla las tres elecciones

- Primera elección. Tabla N°19

<b>Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Perfil del egresado	28	52%
Tiempo real de cursado	6	11%
Características de los estudiantes	12	22%
Las características del campo disciplinar que enseña	4	7%
Vinculación con otros espacios curriculares	0	0%
Normativa de la Facultad	0	0%
Capacidades a desarrollar en los estudiantes	4	7%
Formas de evaluación	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La lectura de la tabla demuestra que, para los respondientes, el perfil del egresado aparece como prioritario a la hora de generar las propuestas de los espacios curriculares en los que se desempeñan los docentes. Cabe recordar que según el Documento N° 2 emitido por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria en el año 2014, se define al perfil como un conjunto de cualidades, expresadas como conocimientos y capacidades que determinan las competencias de egreso.

Lo que invita a pensar que la planificación de las propuestas está enmarcada en el desarrollo de competencias, dado que en los planes de estudio aparece la formación del egresado en torno al desarrollo de competencias y capacidades.

- Segunda elección. Tabla N°20

<b>Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Perfil del egresado	0	0
Tiempo real de cursado	8	15%
Características de los estudiantes	8	15%
Las características del campo disciplinar que enseña	25	46%
Vinculación con otros espacios curriculares	7	13%
Normativa de la Facultad	3	6%
Capacidades a desarrollar en los estudiantes	3	6%
Formas de evaluación	0	0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

La segunda elección está enfocada a la formación disciplinar, en tanto el valor de variable mas alto, lo asume “las características del campo disciplinar que enseña” con un 46% .

- Tercera opción. Tabla N°21

<b>Criterios priorizados, por los docentes, para diseñar el espacio curricular</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Perfil del egresado	0	0%
Tiempo real de cursado	10	19%
Características de los estudiantes	3	6%
Las características del campo disciplinar que enseña	6	11%
Vinculación con otros espacios curriculares	4	7%
Normativa de la Facultad	13	24%
Capacidades a desarrollar en los estudiantes	18	33%
Formas de evaluación	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

El tercer criterio que priorizan los docentes encuestados se vincula con la primera elección, ya que las capacidades a desarrollar en los estudiantes concentra un 33% de los encuestados.

Desde esta pregunta se puede apreciar los criterios de los docentes que diseñan sus espacios curriculares en función de perfil profesional por medio de capacidades que desarrollarán en torno a un campo disciplinar, en otras palabras, los principios para pensar el espacio tienen que ver con el para qué enseño y qué enseño.

Por último y no menos importante, cabe desatacar que la categoría “formas de evaluación” no fue señalada por ningún docente y en ninguna elección, lo que posibilita pensar que a la hora de planificar los espacios curriculares la evaluación de los aprendizajes no tiene lugar y sería algo que se da por fuera del proceso. Considerar las formas de evaluar aprendizaje supone pensar y diseñar estrategias susceptibles de favorecer la construcción gradual de los conocimientos en el estudiante tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y meta cognitivos de los mismos (Fernandez March, 2010), lo que se vincularía con características de una evaluación formativa orientada al desarrollo de competencias.

Indicador: Posibilidades de aprendizaje a partir de las propuestas de evaluación

Luego de conocer los criterios que orientan el diseño de los espacios curriculares se les consulta a los docentes encuestados: Para usted, la evaluación desarrollada en la cátedra le posibilita a sus estudiantes; y se les solicitó que realicen tres elecciones, las que se desarrollan a continuación

- Primera elección. Tabla N°22

<b>La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden	31	57%
Definir los objetivos del aprendizaje	10	19%
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	4	7%
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	4	7%
Regular la organización del estudio	0	0%
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	5	9%
Otro	0	0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

En la tabla se puede identificar que para un 57% de los respondientes la evaluación de la cátedra le permite a los estudiantes reflexionar acerca de lo que aprenden.

- Segunda elección. Tabla N°23

<b>La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden	3	6%
Definir los objetivos del aprendizaje	4	7%
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	9	17%
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	25	46%
Regular la organización del estudio	6	11%
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	7	13%
Otro	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

Como segunda elección para un 46% de los docentes encuestados la evaluación, desarrollada en la cátedra, les posibilita a los estudiantes monitorear el proceso de comprensión sobre el tema.

- Tercera elección. Tabla N°24

<b>La evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden	2	4%
Definir los objetivos del aprendizaje	3	6%
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	10	19%
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	4	7%
Regular la organización del estudio	17	31%
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	18	33%
Otro	0	0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

Como tercera elección los respondientes le otorgan un 33% de las respuestas al valor de variable aprender los contenidos propuestos por la materia.

De las elecciones y selección de categorías de los docentes se puede advertir que las propuestas de evaluación permitirían que los estudiantes desarrollen la reflexión acerca de lo que aprenden, monitoreen el proceso de comprensión sobre el tema y aprendan los contenidos propuestos por el espacio curricular.

Indicador: Jerarquización de las actividades que componen los instrumentos de evaluación

Con la finalidad de conocer acerca de las propuestas que les posibilitan a los estudiantes desarrollar los atributos expresados en la pregunta anterior, se les consultó por los instrumentos de evaluación escrita de la cátedra y la composición de los mismos, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla N°25

Composición de los instrumentos de evaluación	Grado de presencia por atributo						Totales
	Siempre		A veces		Nunca		
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
Ejercicios para resolver	34	<b>63%</b>	15	28%	5	9%	54 (100%)
Resolución de problemas	25	<b>46%</b>	22	41%	7	13%	55 (100%)
Desarrollo de definiciones	13	24%	22	<b>41%</b>	19	35%	56 (100%)
Preguntas que apuntan a comprobar la evocación de lo aprendido	19	35%	23	<b>43%</b>	12	22%	57 (100%)
Análisis de un caso	24	44%	27	<b>50%</b>	3	6%	58 (100%)
Elaboración de producciones	19	35%	21	<b>39%</b>	14	26%	59 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En la tabla se puede observar, que, en las evaluaciones escritas, para un 63% de los encuestados “siempre” hay ejercicios para resolver y para un 46% se plantean la resolución de problemas. Mientras que a “veces” se

- analizan casos, para un 50%,
- realizan preguntas que apunten a comprobar la evocación de lo aprendido para un 43% y
- solicitan el desarrollo de definiciones para un 41%,

Lo que demuestra variación en cuanto a las actividades de evaluación, lo que permitiría promover el uso de diferentes estrategias cognitivas, lo que se orienta al trabajo por competencias.

Indicador: Definición de criterios de construcción de la calificación referida a exámenes finales

Se profundiza el análisis sobre los criterios que enmarcan los esquemas de acción de los sujetos a partir de conocer ¿Cuáles son los criterios para construir la calificación en exámenes finales?, para lo cual se les solicita que elijan tres criterios, como lo demuestran las siguientes tablas.

- Primera elección. Tabla N°26

<b>Criterios para construir calificaciones</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Cantidad de conocimientos demostrados	13	24%
Dominio de los fundamentos sobre los conocimientos	15	28%
Capacidad para vincular los contenidos	26	48%
Transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas	0	0%
Rendimiento del estudiante en las evaluaciones de los aprendizajes realizadas por la cátedra anteriormente	0	0%
Capacidad para responder a situaciones novedosas	0	0%
Otra	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

Desde la lectura de la tabla puede apreciarse que un 48% de los respondientes valora la capacidad para vincular los contenidos como primera elección, a la hora de construir las calificaciones de finales.

- Segunda elección. Tabla N°27

<b>Criterios para construir calificaciones</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Cantidad de conocimientos demostrados	10	19%
Dominio de los fundamentos sobre los conocimientos	13	24%
Capacidad para vincular los contenidos	11	20%
Transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas	19	35%
Rendimiento del estudiante en las evaluaciones de los aprendizajes realizadas por la cátedra anteriormente	0	0%
Capacidad para responder a situaciones novedosas	1	2%
Otra	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

La tabla evidencia que la segunda categoría más seleccionada por los respondientes es transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas, dado que asumen 35% del total de encuestados.

- Tercera elección. Tabla N°28

<b>Criterios para construir calificaciones</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Cantidad de conocimientos demostrados	3	6%
Dominio de los fundamentos sobre los conocimientos	2	4%
Capacidad para vincular los contenidos	10	19%
Transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas	13	24%
Rendimiento del estudiante en las evaluaciones de los aprendizajes realizadas por la cátedra anteriormente	11	20%
Capacidad para responder a situaciones novedosas	15	28%
Otra	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

Como tercera elección se presenta la capacidad de responder a situaciones novedosas para un 28% de los encuestados, seguida por la transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas con un 24%.

A partir de las elecciones y categorías seleccionadas, vinculadas a los criterios para construir calificaciones, se observa una valoración de las siguientes capacidades: relacionar, transferir y la creatividad para responder a situaciones nuevas.

Es importante señalar que los encuestados tenían la posibilidad de agregar otros criterios, sin embargo no lo hacen.

Si bien es cierto que para algunos especialistas como (Ibarra, 2010), el discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, en este grupo de docentes encuestados la construcción de la calificación se asocia a la valoración de capacidades.

Indicador: Definición de los criterios sobre los objetos de evaluación

Con la finalidad de profundizar la pregunta anterior se plantea la necesidad de saber qué se evalúa por medio del sistema de evaluación, por ello se les solicita que identifiquen tres objetos de evaluación; a continuación se detallan sus tres elecciones.

- Primera elección . Tabla N°29

<b>Objetos de evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña	34	63%
Conocimientos vinculados al campo de intervención profesional	16	30%
Habilidades relacionadas con el futuro ejercicio de la profesión	3	6%
Actitudes acordes al ejercicio profesional	1	2%
Valores pertinentes a un egresado de la UNCuyo	0	0%
Otro	0	0%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

En la tabla se puede identificar como primera elección “los conocimientos relacionados con la disciplina que enseña” valor de variable que concentra el 63% de los respondientes.

- Segunda elección. Tabla N°30

<b>Objetos de evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña	0	0%
Conocimientos vinculados al campo de intervención profesional	23	43%
Habilidades relacionadas con el futuro ejercicio de la profesión	22	41%
Actitudes acordes al ejercicio profesional	5	9%
Valores pertinentes a un egresado de la UNCuyo	4	7%
Otro		
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

La lectura de la tabla muestra que la segunda elección se vincula con la primera dado que para el 43% de los encuestados es objeto de evaluación “los conocimientos vinculados al campo de intervención profesional”; es para señalar también que con un porcentaje muy próximo 41%, se observa el valor de variable habilidades relacionadas con el futuro ejercicio de la profesión.

- Tercera elección. Tabla N°31

<b>Objetos de evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña	1	2%
Conocimientos vinculados al campo de intervención profesional	2	4%
Habilidades relacionadas con el futuro ejercicio de la profesión	21	39%
Actitudes acordes al ejercicio profesional	22	41%
Valores pertinentes a un egresado de la UNCuyo	8	15%
Otro	0	0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

En función de la tabla N°31 se puede observar que las actitudes acordes al ejercicio profesional concentran a un 41% de los respondientes.

A partir de las elecciones y respuestas señaladas por los docentes encuestados, se observa que las prácticas de la evaluación están fuertemente atravesadas por la formación disciplinar, centradas en el conocimiento de la disciplina y el campo de intervención profesional, para luego dar paso a las habilidades y actitudes. En este sentido la mirada de las competencias está centrada en aspectos disciplinares, vale recordar que las competencias representan un conjunto integrado de capacidades que se movilizan en una situación para su consecuente resolución.

#### Indicador: Definición de criterios en relación con la finalidad de las instancias de evaluación

La pregunta anterior se profundiza cuando se pregunta: Las instancias de evaluación de la cátedra apuntan a; y los respondientes debían señalar el grado de presencia del atributo a partir de siempre, a veces y nunca.

Tabla N°32

<b>Finalidad de las instancias de evaluación</b>	<b>Grado de presencia de atributo</b>						<b>Totales</b>	
	Siempre		A veces		Nunca			
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%		
Verificar la comprensión del conocimiento teórico	34	<b>63%</b>	19	35%	1	2%	54	100%
Verificar la comprensión del conocimiento práctico	50	<b>93%</b>	4	7%	0	0%	54	100%

Identificar la integración de los conocimientos para analizar una situación concreta del campo disciplina	38	<b>70%</b>	14	26%	2	4%	54	100%
Desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas	32	<b>59%</b>	21	39%	1	2%	54	100%
Observar la ejecución de la práctica profesional	19	<b>35%</b>	20	<b>37%</b>	15	28%	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.								

En una primer lectura de la tabla se observa que, para los respondientes, los mayores porcentajes, por atributo de respuesta, se concentran en “siempre”.

Un segunda lectura permite observar que, para los docentes encuestados, la verificación de la comprensión del conocimiento práctico es prioritaria ya que asume un 93% , seguida por la identificación de la integración de conocimiento para la resolución de una situación concreta del campo disciplinar con un 70%, y en tercer lugar verificar la comprensión de conocimiento teórico con un 63%. Los aspectos vinculados a la demostración de procedimientos quedan en cuarto y quinto lugar.

Las respuestas se vinculan fuertemente con las dadas en la respuestas anteriores donde la centralidad esta puesta en los aspectos disciplinares y no en los procesos que posibilitan evidenciar cómo se resuelven los problemas, la lente aparece direccionada al resultado al producto.

#### Indicador: Definición de los objetivos de la evaluación final

El nalaisis se prosigue buscando triangular con la pregunta anterior y se les pregunta por la evaluación final y a qué apuntan.

Tabla N°33

<b>Objetivos de la evaluación final</b>				
<b>Atributo</b>	Con todos los estudiantes	Con algunos estudiantes	Con pocos estudiantes	Total
Evidenciar el dominio de contenidos	<b>42</b>	4	8	54
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos	23	<b>26</b>	5	54

Demostrar el desarrollo de habilidades profesionales	<b>38</b>	13	3	54
Evidenciar valores	<b>34</b>	16	4	54
Manifiestar actitudes profesionales	<b>42</b>	7	5	54
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.				

Desde una lectura general se puede identificar que las mayor frecuencia absoluta para cada atributo se ubica en “con todos los estudiantes”, a excepción de analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos.

En una lectura más pormenorizada, no por ello menos importante, se aprecia que “evidenciar el dominio de contenidos” y “manifiestar actitudes profesionales” son las categorías que más se practican dado que 42 sujetos las desarrollan con todos los estudiantes, mientras que el análisis de los procesos se da con algunos estudiantes para 26 encuestados.

Indicador: Valoración de la devolución de los resultados obtenidos por los estudiantes

Otro de los aspectos de la evaluación formativa que se hace necesario analizar es la devolución de resultados, o llamada por (Anijovich R. y., 2010) retroalimentación por parte de los docentes, por ello se pregunto inicialmente: ¿Dentro de sus prácticas docentes es posible realizar devoluciones sobre las instancias de evaluación?

Tabla N° 34

<b>Devolución de los resultados obtenidos por los estudiantes</b>		
<b>Categoría</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Si	48	89%
No	0	0%
Tal vez	6	11%
Total	54	100%
Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

En la tabla se observa que para un 89% de los encuestados es posible realizar devoluciones a sus estudiantes, luego se les consultó por: Para usted estas

instancias de devolución sobre los resultados obtenidos están centradas en...; y debían expresar el grado de frecuencia con que destacaban el atributo, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N°35

**Grado de presencia del atributo**

<b>Atributo en el cual se focaliza la retroalimentación</b>	Siempre		A veces		Nunca		Totales s
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
Análisis de la tarea realizada por el estudiante	46	<b>85%</b>	7	13%	1	2%	54 (100%)
Valoración positiva sobre los avances de los estudiantes	42	<b>78%</b>	9	17%	3	6%	54 (100%)
Corrección de lo realizado	42	<b>78%</b>	11	20%	1	2%	54 (100%)
Identificación de las dificultades en el logro de la tarea	43	<b>80%</b>	11	20%	0	0%	54 (100%)
Señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio	13	24%	33	<b>61%</b>	8	15%	54 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La lectura de la tabla muestra en líneas generales que estos atributos son “siempre” trabajados a excepción de: “señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio”; dado que ese valor de variable asume la máxima puntuación en la categoría “a veces”, con 33 sujetos.

A analizar el grado de presencia de los atributos se observa que en “siempre” no existen grandes variaciones entre los porcentajes más altos y los intermedios.

Al observar los porcentajes se podría inferir que en primer lugar aparece el análisis de la tarea realizada por el estudiante, luego se identificarían las dificultades en el logro de la tarea, en paralelo a la valoración positiva de los estudiantes. En esta línea se puede observar que (Anijovich R. y., 2010) la devolución impacta de manera positiva cuando no solo se centra en los errores y se destacan los desempeños logrados.

### **5.2.1. Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde los esquemas de acción**

En este apartado se tomarán los criterios que funcionan como marcos desde los cuales, los docentes encuestados le dan significación a la acción evaluativa. Cabe destacar que las posturas de los encuestados, si bien, son construcciones personales que operan como teorías implícitas, son también el resultante de las condiciones institucionales en las que se desarrollan las prácticas docentes.

El recorrido comienza por identificar los criterios que guían la planificación del espacio curricular, allí se observa que el perfil del egreso es la punta de lanza que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje; seguidos de la formación disciplinar y las capacidades del estudiante, sin embargo, la evaluación no aparece como criterio, siendo esta la que permitiría constatar si se desarrolla dicho perfil. Por su parte (Álvarez Mendez, 2001), considera que las evaluaciones son parte de los procesos de enseñar y de aprender y por tanto al servicio de tales procesos, lo que genera una relación armónica con el “currículo total”.

Este posicionamiento se correlaciona con las respuestas sobre los objetos de evaluación, es decir, qué se evalúa. Se observan en los primeros lugares el conocimiento de la disciplina y los vinculados al campo de intervención profesional, finalmente las actitudes acordes al ejercicio profesional. Claramente se priorizan aquellos saberes vinculados a la formación laboral futura. En este punto es necesario advertir, que la competencia es una estructura compleja constituida a partir de conocimientos habilidades, actitudes y valores, puestos en jugo para la resolución de situaciones específicas, tal como se expresó en el marco teórico.

Se avanza en el pensamiento y se observar qué se pretende sobre esos objetos de evaluación y así es posible analizar los criterios que orientan la evaluación. En primer lugar, aparece la verificación de la comprensión del conocimiento práctico y en segundo la integración de los conocimientos para analizar una situación del campo disciplinar. Lo cual concuerda con las respuestas sobre los estándares que poseen para construir las calificaciones en los exámenes finales, ya que señalan: capacidad para vincular los contenidos, transferir lo aprendido y responder a situaciones novedosas.

Llegado este punto es importante destacar que las instancias evaluativas previas no son consideradas a la hora de calificar el examen final, entonces dicha instancia de examen se presenta como hegemónica, en tanto define la certificación de los aprendizajes. En este punto vale señalar que la Ord. N° 108/2010 C.S. considera que la aplicación de la escala numérica debe permitir medir la cantidad y calidad del conocimiento, lo que supone en el momento en el que se desarrolla la medición, entrecruzar los aspectos cualitativos y cuantitativos.

Por lo expresado hasta el momento la formación disciplinar y profesional son notorias y se busca desarrollar desde los aspectos prácticos, como lo evidencia, la tabla referida a la composición de los instrumentos de evaluación. En este sentido se puede inferir que las propuestas evaluativas van más allá de una simple resolución de ejercicios y la aplicación de teorías, lo que caracterizaría una evaluación instrumentalista.

Por otra parte, esto es coherente con las respuestas sobre la: posibilidad que les otorga la evaluación a sus estudiantes. Para los encuestados les permite desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden, y aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular. Sin embargo, el monitoreo del proceso de comprensión sobre el tema no es tan simple de observar. Por las siguientes razones, cuando se les pregunta por la definición de los objetivos de la evaluación final la categoría: “analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos”, aparece “a veces” para 26 respondientes. Además, al preguntarles por las instancias de devolución de los exámenes, un 61% destaca que “a veces” se centra en el señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio. Finalmente, como ya fue señalado, las instancias evaluativas de proceso no tienen impacto en la calificación final.

Es necesario detenerse y señalar que en el enfoque de competencias se pretende una real movilización de las capacidades para resolver un problema, además de desarrollar las capacidades metacognitivas.

De estas primeras aproximaciones se puede evidenciar esquemas de acción que no difieren del posicionamiento conceptual. Desde esa conceptualización imbuida en la mirada tradicional de la evaluación y quizás por ello aparezca la evaluación como instancia externa al proceso de proyectar y diseñar los espacios curriculares; en el que fundamentalmente se evalúan aspectos disciplinares y profesionales, además la calificación final solo para algunos docentes, reconstruye el camino del estudiante.

### 5.3. A modo de conclusión

En síntesis, el componente conceptual de la matriz de aprendizaje, referida a evaluación se ha medido por medio de los siguientes indicadores:

- Conocimiento de la Ordenanza 108/2010 – C.S.;
- conocimiento de instancias de capacitación institucional;
- cambios en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la implementación de la Ordenanza 108/2010 – C.S.;
- adecuación de la normativa al perfil del estudiante y al tiempo de cursado;
- conceptualización de la evaluación;
- finalidad de la evaluación de los aprendizajes y su impacto;
- funciones priorizadas en las prácticas de la evaluación;
- características de los instrumentos de evaluación pertinentes.

A partir de ello se observa que no se podría hacer referencia a un desconocimiento absoluto por parte de los encuestados en torno a la normativa vigente y no se puede apreciar un consenso generalizado sobre la adecuación de la misma al perfil del estudiante y el tiempo real de cursado; lo que quizás repercuta en las modificaciones realizadas en función de la Ordenanza 108/2010 – C.S.; las que se han focalizado, en líneas generales, en modificar escalas de porcentajes, criterios de corrección e instrumentos de evaluación.

Al explorar los vocablos con los que vinculan el término evaluación un 42% la asocian con términos vinculados a una instancia de verificación de rendimiento, mientras que el resto emplea expresiones que denotan aspectos de la evaluación formativa.

En cuanto a la interpretación sobre la finalidad es decir el para qué evaluar, asumen los valores más altos aquellas categorías vinculadas a la función social, sin embargo, en las expresiones empleadas por los respondientes, en relación con el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, aparece en forma marcada la evaluación desde una perspectiva pedagógica.

Situación similar se aprecia en las respuestas vinculadas con la función de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, si bien aparece la acreditación

como una de las opciones más importante, la regulación y la mejora de la práctica docente son categorías seleccionadas por los respondientes.

En relación con los instrumentos de evaluación, los encuestados consignan en primer lugar las evaluaciones semiestructuradas, asociadas etas a la objetividad y su efectividad en la calificación; aunque también aparecen en segunda instancia las evaluaciones basadas en la resolución de casos y de problemas.

Finalmente, al consultar sobre la participación de los estudiantes aparece una visión centrada en analizar junto a los estudiantes sobre los logros esperados y resultados esperados, dejando por fuera el diálogo sobre procesos que desarrollaron para aprender.

Como se viene expresando la evaluación formativa está presente en las matrices de aprendizaje de los docentes y convive con el enfoque sumativo. Lo que también puede identificarse en los esquemas de acción de los docentes.

En la planificación de sus espacios priorizan el perfil del egresado y las características de los estudiantes, por lo que se podría inferir que sus propuestas se vinculan a la formación de competencias, sin embargo, no consideran allí las formas de evaluación, tal vez esto invite a pensar: ¿en qué lugar le dan los docentes encuestados a la evaluación como elemento de la programación? o quizás ¿el diseño del espacio curricular se elabora bajo estructuras fuertemente administrativas y por ello la evaluación es pensada por los docentes desde un plano empírico?

Los respondientes consideran, en líneas generales, que la evaluación de la cátedra posibilita a los estudiantes desarrollar la reflexión de lo que aprenden y monitorear el proceso de comprensión del tema, seguido de aprender contenidos propuestos por la materia, lo que de alguna forma coincide con los criterios para construir las calificaciones. En este último indicador, las categorías mayormente seleccionadas fueron: la capacidad para vincular contenidos, transferencia a situaciones problemáticas y responder a situaciones novedosas, claramente para ello es necesario reflexionar sobre aquello que se aprende.

Vinculadas a las respuestas anteriores aparecen los objetos de evaluación las categorías de respuestas mayormente seleccionadas son: conocimientos relacionados con la disciplina que enseña y el campo de intervención profesional además de las actitudes implicadas en el ejercicio de la profesión.

Dichos conocimientos y actitudes se trabajan por medio de ejercicios para resolver, resolución de problemas análisis de casos, categorías de respuestas que seleccionaron cuando se les consultó por la composición de los instrumentos de evaluación.

Finalmente, el 89% de los encuestados señala que es posible hacer retroalimentación y está centrada fundamentalmente en el análisis de la tarea realizada por el estudiante y no en las falencias que pudieran aparecer en el proceso de estudio.

Al realizar una comparación en referencia a las respuestas observadas sobre el componente conceptual y los esquemas de acción se podría apreciar que conviven la lógica de la evaluación sumativa, orientada a la certificación y acreditación con la lógica de la evaluación significativa que apunta al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso. Aunque, por medio de esta encuesta, los aspectos vinculados a los procesos metacognitivos y al desarrollo de aspectos que escapan a la enseñanza profesional, no han sido observados.

## **CAPÍTULO 6**

### **LAS MATRICES DE APRENDIZAJE DESDE EL COMPONENTE EMOCIONAL, SEGÚN LOS TESTIMONIOS DE DOCENTES**

## **6 LAS MATRICES DE APRENDIZAJE DESDE EL COMPONENTE EMOCIONAL, SEGÚN LOS TESTIMONIOS DE DOCENTES**

Este capítulo aspira a describir las emociones que poseen los docentes, en la matriz que conformaron sobre la evaluación de los aprendizajes, a través de sus experiencias. Partimos desde la definición de (Bisquerra, 2003), "...una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno."

De lo expresado se desprende que la emoción se manifiesta a través del cuerpo y la palabra. Según Minayo (2009), las Ciencias Sociales representan la posibilidad de transmitir los valores, normas y símbolos que poseen las personas. Los vocablos tienen la magia de transmitir, entre otras cuestiones las emociones, por ello se apela al uso de estrategias cualitativas que permitan recuperar los significados en torno a las emociones.

En un principio pensamos en analizar las emociones que despiertan las experiencias de evaluación por medio de entrevistas en profundidad. Ante la imposibilidad de realizarlas en un contexto de emergencia sanitaria reformulamos la estrategia de recolección de información y tomamos la decisión de invitar a docentes a escribir testimonios.

Achilli (2005) en su obra *Investigar en Antropología Social*, señala estrategias metodológicas relacionadas con historización de trayectos de vida, e identifica el testimonio como un relato en el cual una persona se refiere a través de sus vivencias personales a algún suceso histórico o medio social, sin que el eje de su narración sea su propia evolución a través del tiempo. Esta estrategia concuerda con el diseño de esta Tesis, la que se propone emplear un diseño descriptivo seccional, dado que se hace un recorte en el tiempo.

Los lectores se estarán preguntando por qué no se empleó esta estrategia de recolección de la información con los estudiantes. La respuesta se vincula con las posibilidades de investigación y el contexto, dado que a un solo investigador en el

contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y luego de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) le sería muy difícil emplear estrategias cualitativas y que a su vez recogiera las voces de un número significativo de sujetos y que al mismo tiempo representara sus significados. Por ello se optó por emplear encuestas autoadministradas con preguntas abiertas dando la posibilidad de realizar primeras aproximaciones a la descripción de las emociones.

En una segunda instancia a los que decidieron voluntariamente colaborar en este proceso de investigación se les mandó una guía de preguntas, con la finalidad de orientar la escritura de los relatos. Las mismas son compartidas a continuación:

- ¿Podría ubicar en su trayectoria formativa alguna experiencia de evaluación positiva? En caso de que la identifique: ¿podría brevemente contar la experiencia? Le solicitamos no hacer referencia a datos que pudieran vincular a personas o espacio curricular, para guardar el anonimato de terceros involucrados.
- Al narrar la experiencia es posible que evoque las emociones, de ser así, ¿las podría enunciar?

Ahora lo invitamos a recordar experiencias negativas en relación con la evaluación de los aprendizajes. Le solicitamos que tome los mismos interrogantes que realizamos para las experiencias positivas.

Este escrito queda abierto a lo que usted desee agregar, además le solicitamos que lo escriba de forma coloquial, recuerde que buscamos recuperar experiencias, emociones, por lo que los invitamos a contar, narrar y pensando que no es un relato académico. Le sugerimos redactar de forma libre, sin emitir juicio sobre lo que vuelca en el texto. Sólo se trata de poner en palabras aquellos recuerdos que positiva o negativamente le dejaron una enseñanza.

Una vez enviadas estas orientaciones en el mes de abril, no hubo respuestas inmediatas, por lo que se insistió en el mes de mayo y de forma paulatina a partir de junio comenzaron a llegar los primeros escritos y en algunos casos audios de WhatsApp.

Cabe destacar que no todos los sujetos que en un comienzo accedieron a participar contestaron. Se recibieron 10 relatos. Quizás esto obedezca a factores contextuales

como la pandemia por COVID 19 y las exigencias a las que fueron sometidos los docentes, para poder pensar sus prácticas desde una enseñanza remota a distancia. En otro sentido, tal vez la propuesta ponía en tensión emociones, lo que implica transparentar una dimensión personal en la escritura, proceso que es complejo y al que no todos estamos acostumbrados.

Con los testimonios se trabajó tomando como punto de partida los lineamientos propuestos por Sirvent (2004). En primera instancia se realizó un estudio de los testimonios, a partir de una lectura profunda, luego se identificaron los temas emergentes, a través de preguntas, y temas recurrentes por medio de síntesis.

## **6.2. Testimonios vinculados a emociones positivas**

En una primera lectura observamos que, de los diez testimonios sobre experiencias que presentan emociones positivas, ocho hacen referencia al periodo de formación universitaria, uno a la enseñanza media y otra a una instancia de concurso. Esta agrupación nos invita a pensar en los siguientes interrogantes ¿es posible que las experiencias en la trayectoria universitaria dejen huellas más marcadas que otras instancias educativas? En el testimonio A) leemos “Está vinculada a una materia (...) del último año” ¿es plausible pensar que son los recuerdos más cercanos porque son los últimos que tienen en sus estructuras mentales?; ¿o tal vez lo vinculen con los aspectos personales entrelazados con la elección vocacional, donde el interés y la motivación sean más fuertes que las etapas anteriores? A continuación, compartimos unas líneas extraídas de dos testimonios que dan cuenta de lo que expresamos anteriormente.

Testimonio C) “La materia se podría decir que era un “camión”, era una de las últimas y me gustaba. La cátedra a lo largo del semestre te iba dando el paso a paso, te preparaban para el parcial y estos para el final.”

Testimonio D) “Tengo que comenzar por explicarles que la materia (...) es básica para la carrera, porque era correlativa con todo las que siguen”

Claro está que los interrogantes anteriores surgen de los testimonios, sin embargo, sería atrevido de nuestra parte establecer las respuestas dado que no existió otra

instancia para recuperar las voces de los sujetos en relación con sus elecciones; aunque nos parece importante dejar abiertas estas líneas para futuros trabajos de investigación orientados a conocer los motivos por los cuales algunas vivencias son jerarquizadas en lugar de otras a lo largo de los trayectos formativos.

En una segunda lectura, identificamos que, de los diez testimonios, ocho evocan momentos de la vida universitaria y recuperan instancias finales, tal vez, esto obedece al peso que le otorga el sistema a la evaluación sumativa en relación con los procesos de aprendizaje, en este sentido la evaluación se ha presentado como la herramienta necesaria para el aprendizaje de los estudiantes, retroalimenta sobre sus procesos y sus logros.

Por otro lado, las instancias finales certifican, acreditan, promueven; esta podría ser una de las razones por las cuales quedan registradas en la memoria y pasan a formar parte del bagaje emocional. Se podría afirmar que las instancias de evaluación vinculadas con la acreditación de un espacio curricular tienen un significado diferente, porque solo a partir de estas el sistema puede informar sobre si el estudiante logró las competencias requeridas, Cabe preguntarnos ¿Por qué no hay evocación de las instancias de evaluación formativa durante el proceso?; ¿fueron desplazadas de los recuerdos, porque no tienen la posibilidad de informarle a los estudiantes universitarias qué sabían y cómo lo aprendieron? Quizás en las matrices de los actores se concibe lo que nos expresa Moreno (2009) “En educación la evaluación se asocia, algunas veces, a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos.”

### **6.1.1. Lecturas desde la lente de la didáctica**

#### Aproximaciones sobre los testimonios enmarcados en la formación de grado

En una tercera lectura identificamos que en ocho testimonios se hace referencia al resultado, en cuanto a la calificación (numérica o cualitativa), lo que nos invita a pensar en la distancia que existe entre calificación y evaluación, en las matrices de los narradores; si bien, agregan otros elementos a los testimonios, el tema de la acreditación aparece. En este sentido cabe imaginarnos, que las prácticas

evaluativas (formativas, educativas), se diluyen bajo la supremacía de las prácticas sumativas y calificativas.

En un cuarto momento de la lectura observamos, que, de los diez relatos, cinco destacan la evaluación sumativa y comienzan sus narraciones expresando.

Testimonio A: El aprobar el final de (...), me generó una sensación muy positiva...

Testimonio B: “Haber desaprobado un examen final...”

Testimonio F: “Me saqué un 8 me alegré al ver la nota, aunque no es la nota lo que me impulsa a contarlo sino el proceso...”;

Testimonio G: “Sonará gracioso, pero voy a contar un final que desaprobé”.

Testimonio D: “En cuanto a una experiencia positiva también fue en la facultad, un final, lo aprobé...”

De estas expresiones podríamos inferir que la función de la evaluación referida a informar, notificar y certificar socialmente, es valorada por los sujetos. Tal vez, esto obedezca a que en educación a la evaluación se la relaciona casi exclusivamente para dar calificaciones sobre el rendimiento de los estudiantes, apelando a las funciones de jerarquización y clasificación (Gimeno Sacristán, 1992). Al identificar este aspecto nos preguntamos ¿con qué aspectos vinculan la calificación? Este interrogante es respondido por los relatos de la siguiente manera.

En el testimonio A) leemos:

“A la hora de evaluar lo positivo primero por la mecánica que se dio y después porque me permitió a mí a partir de lo que estaba demostrado darme cuenta que había un montón de saberes o bagaje que había incorporado sin darme cuenta.”

En principio rescata la metodología de examen como una “mecánica” al servicio del aprendizaje (Anijovich, y otros, 2010), el estudiante tiene un rol activo, es decir pasa de ser objeto de evaluación a sujeto de evaluación, la situación le permitió poner en juego las capacidades desarrolladas.

En esta misma línea (Anijovich & Capelleti, 2018, pág. 13) consideran la evaluación como una posibilidad, al expresar: “la evaluación como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer

sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir con la función clásica de aprobar, promover, certificar.”

Avanza en el escrito y sobre la mecánica señala:

“Hasta ahora venía siendo partícipe de todo lo que era una tarea de formación y de repente tenemos que pasar a revisarlo esto lo valoro como positivo primero por la mecánica de trabajo a la hora de rendir el examen. La situación de evaluación me ayudó a pensar un poco más y di una respuesta que tenía que ver con otras materias y fui la única persona que dio esa respuesta. El profesor lo valoró positivamente porque di un enfoque diferenciado en la respuesta, me sentí orgulloso. Claro que vino de la mano de esa situación de examen.”

La instancia que refiere promueve un aprendizaje significativo y habilita la metacognición que según Carretero (2001), es el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo y la toma de conciencia de las operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que implica su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea.

Por su parte en el testimonio D leemos:

“En cuanto a una experiencia positiva también fue en la facultad, un final, lo aprobé; aunque como siempre el estado de nervios, ansiedad, me acompañaban, creo que como a todos, pero la diferencia estuvo en el profesor que era presidente de la mesa.”

Las palabras de este testimonio nos permiten evocar (Álvarez Álvarez, 2007, pág. 6) “Las propias formas en las que se ejerce la evaluación inhiben, distorsionan, desvirtúan el aprendizaje. Crean situaciones irreales, en las que la ansiedad, la tensión, la desconfianza (en las propias capacidades y en las capacidades del profesor) y el miedo sustituyen a la motivación para asegurar el aprendizaje.”

El testimonio revela como importante el papel del profesor y sobre esta situación expresa;

“No tengo tan frescas sus palabras, pero nos habló y nos explicó que era solo un examen y más allá de la nota, a nosotros nos serviría para ver si estudiamos bien. Me ayudo a tranquilizarme, me dio seguridad yo había estudiado y mucho. En esa mesa me di cuenta que a la hora de los exámenes es fundamental la seguridad que te transmite el profesor.”

El testimonio demuestra cuán importante son las actitudes de los docentes en las instancias de examen, (Anijovich, y otros, 2010) se refiere a las cualidades docentes como un “conjunto de rasgos personales, de habilidades y de comprensión que un individuo aporta a la enseñanza, incluida su predisposición al comportarse de ciertas formas “¿Cabe preguntarnos qué es implica posicionarse desde el rol de evaluador? Una aproximación para responder este interrogante, podría ser: requiere reconocer, comprender e identificar las diferencias y estrategias de aprendizaje de los estudiantes para desarrollar acciones pedagógicas.

En el relato se destaca que las palabras del profesor transmiten tranquilidad, quizás ese docente buscó promover el bienestar personal del estudiante ya que el contexto en el que se realizan los exámenes genera emociones, en esta línea (Bisquerra, 2003) recuerda que existe evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) obtienen, entre otras cosas, un buen rendimiento académico.

Asumir que la evaluación de los aprendizajes despierta emociones implica, para los docentes, considerarlas de forma integral, facilitando instancias de evaluación por medio de diferentes dinámicas, además de buscar un discurso que promueva el manejo de las emociones frente al examen.

En el relato F) aparece la figura de la docente vinculada con la metodología

“Además la metodología que usaban para evaluar era excelente. Antes del examen te explicaban los criterios que tendrían para corregir los finales, y cuando estabas en el final te dabas cuenta que respetaban las formas en las que te habían enseñado.”

Este párrafo nos invita a pensar en los criterios de validez de la evaluación (Camilloni A. , La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?, 2010), la autora sostiene que la validez es fundamental, sin embargo, expresa que en referencia a su

conceptualización existen variadas definiciones; aunque, la define en términos generales, "...como la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él." En este sentido, se podría acordar con dicha autora, que en la práctica de evaluación que comenta el relator, evidenciamos tres clases de validez: de criterios, como aquella que surge entre los criterios de corrección y la calificación; de contenido, depende de la correspondencia entre lo que aprenden los estudiantes y lo programado; finalmente la validez de construcción, es decir la capacidad que tiene el instrumento para valorar los procesos psicológicos de los estudiantes en la realización de la actividad.

En el testimonio también es plausible identificar otro concepto clave en el aprendizaje, la alfabetización académica (Carlino P. , 2003). En el testimonio F) leemos "Para estudiar esa materia sabías que tenías que dominar la teoría, pero además tenías que aplicarla lo que hoy creo que es un análisis de casos a situaciones. Mientras cursabas ibas aprendiendo como estudiarla."

La alfabetización académica según (Carlino P. , 2003) está orientada a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Por lo que la alfabetización no es una cuestión cerrada en los estudios anteriores, sino que se realiza también en la universidad, dado que cada disciplina posee una lógica propia en cuanto a las formas de producir conocimiento y también en el discurso que genera a partir del mismo. Por esto (Carlino P. , 2003) advierte "Los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados."

En busca de analizar otras perspectivas, hay dos testimonios que destacan la desaprobación de exámenes, e igualmente las capitalizan como experiencias positivas; lo que nos interpela sobre los motivos, factores que los hacen memorables.

En referencia a esta cuestión en el testimonio B) leemos "Haber desaprobado un examen final de (...) por cinco puntos y que desde la cátedra no me los subieran, fue muy positivo..."

En primer lugar, señala que desapruueba por faltarle puntos, no porque no sabía, sin embargo, cuando avanza en el escrito el eje se corre de la calificación y escribe.

Testimonio B) "...porque sentí que no sabía la materia como se debía, esto lo pude advertir cuando fui a ver mi examen y la profesora se detuvo a explicarme y si me hubieran dado los puntos que me faltaban la habría aprobado sin saber lo que, a mi entender, era necesario. Me volví a presentar en la mesa siguiente y obtuve una buena nota además de sentir que realmente había aprendido, lo que me alegró."

El "además" refiere a algo que se agrega, entonces se podría aventurar que el aprobar aparece como primera instancia seguido por aprender, pero refiere que el aprender es lo que le genera la emoción positiva. Estas matrices tienen su origen en la concepción tradicional de la evaluación, centrada fundamentalmente en la función social y fuertemente arraigada en los sistemas educativos, en contraposición a evaluar como una necesidad de los sujetos de conocer sus aprendizajes.

Del relato se desprende que la evaluación posibilitó una crítica educativa válida y confiable porque capacitó al evaluado a ver los aspectos ocultos de la situación de aprendizaje. El evaluador, (docente) mostró la solvencia para visualizar y ayudar para que el otro pueda reorientar su proceso de estudio. En este punto tomamos la categoría de retroalimentación concepto que viene analizándose desde distintos ámbitos, según (Anijovich & Capelleti, 2018) desde el campo de la psicología y dentro de un paradigma conductista, en la década del setenta, consideraba como los procedimientos que se utilizan para informar al estudiante lo que está bien de lo que está mal. Esta misma autora sostiene que en Latinoamérica las prácticas de retroalimentación están orientadas a señalar los errores y dar la calificación, perdiendo la potencialidad que encierra esa situación educativa. Fundamenta la necesidad de producir nuevas prácticas de retroalimentación que constituyan un factor significativo en la motivación de los aprendizajes; ¿esta clase de retroalimentación será la que tuvo nuestro relator?

El narrador escribe; "La profesora se detuvo a explicarme donde estaba la dificultad y cómo tenía que ver ese tema." El detenerse explicita que hay algo que venía desarrollándose y se interrumpe, quizás esa pausa se vincula con el diálogo educativo, según (Burbules, 1999) "el diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica "en la que el docente tiene un papel significativo, desde una concepción respetuosa del alumno, entonces "es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él" (Burbules, 1999). El diálogo que otorga sentido, que abre puentes para descubrir, que interpela sobre saberes

construidos es el quizás también puede reflejarse en el testimonio E “Por suerte para mí, aprendí como la calidez, el humor y la didáctica que emplean los docentes pueden ser decisivos a la hora de aprender.”

Al volver al testimonio leemos “... y si me hubieran dado los puntos que me faltaban la habría aprobado sin saber lo que, a mi entender, era necesario.” Estas líneas no expresan emociones negativas, aparece una necesidad de saber más, quizás esta toma de conciencia se vincule a la instancia de retroalimentación.

Por su parte, el testimonio G destaca la experiencia por el logro de aprendizajes vinculados a la organización del conocimiento y los procesos de estudio, leemos

“Sonará gracioso, pero voy a contar un final que desaprobé. Sabía que me había faltado tiempo para estudiar, la materia era complicada. Aunque estaba muy inseguro, me presenté a rendir, sentía que estaba haciendo algo incorrecto.”

Las expresiones dan cuenta de la encrucijada, tiempo, planificación del estudio versus contenido. La valoración de los factores aportados desde el contexto y su vinculación con el aprendizaje son uno de los grandes temas de la psicología educacional. El uso del tiempo y su planificación son elementos cruciales que pueden promover beneficios en el aprendizaje.

El manejo del tiempo requiere un aprendizaje porque es necesario programar los momentos de estudio establecer metas posibles y hacer un uso adecuado, pertinente al contenido y a los procesos cognitivos implicados.

Desde la Psicología de la Educación según (Chiecher, 2009) existen diferentes modelos que explican el aprendizaje autorregulado, aunque coinciden en el uso de estrategias que con algunas diferenciaciones apuntan al desarrollo de: estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejos de recursos. En referencia a esta última, la autora antes mencionada escribe, “...comportamientos estratégicos que ayudan al estudiante a manejar controlar y cambiar si fuera necesario ciertos aspectos del contexto con el objeto de alcanzar sus metas estas estrategias incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio.”

Si bien es importante que los estudiantes desarrollen las dos primeras estrategias es necesario que aprenden a emplear la referida al manejo de los recursos, sin olvidar

que no existen recetas dado que el tiempo que cada uno dedique al estudio estará en función de lo que debe realizar, de sus cualidades individuales, del grado de dificultad de la tarea, del tiempo que dispone. (Lazo Arrasco, 1996)

En una nueva lectura del testimonio G aparece una valoración ética “lo correcto e incorrecto” tal vez de manera implícita aparece el supuesto que siempre hay que aprobar, para poder entrar en el rango del “buen alumno” y en ese punto la evaluación no es un acto por el cual demostramos qué sabemos y cómo lo aprendimos, sino un elemento que posibilita o no el sentimiento de valía personal a partir de la valoración del otro. En este sentido, la evaluación a lo largo de las trayectorias aparece como un medio para orientar los comportamientos de los estudiantes. Al respecto (Earl, 2003) expresa “...la evaluación es, por definición, una cuestión de juicio. Es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella, y puede tener un efecto de largo alcance sobre los alumnos, los educadores y la naturaleza de la sociedad en que viven.”

La afirmación de Earl (2003) se ratifica en las palabras que leemos en el testimonio G:

“Recuerdo que cuando comencé el examen me sentía mal, nervioso, porque sentía que no estaba haciendo lo correcto. Luego de varios minutos comencé a estudiar el examen, es decir cómo eran las consignas, a qué contenidos apuntaban, cómo distribuían los puntajes y traté de resolver lo que sabía.”

Desde el relato quizás se podría inferir que las prácticas de enseñanza dejaron algunos huecos cognitivos que impedían, establecer los nodos centrales, los vínculos entre los mismos, entre otras cuestiones. En este sentido (Sanmartí, 2007) refiere “Las dificultades y errores del alumno provienen fundamentalmente de cómo perciben, qué es importante aprender, de sus formas de razonar, hablar, escribir y en general comunicar, organizar el conocimiento y emocionarse con él, y de sus propios valores.”

En la misma dirección (Pozo & Monereo, 2001), nos lleva a considerar el concepto de aprendizaje estratégico, como el proceso que posibilita adquirir recursos para desarrollar en forma consciente acciones que le permitan al estudiante saber: por qué, cuál, cómo, cuándo y dónde usar esos recursos. Tal vez el observar e intentar realizar el examen habilitó el despeje de estas incógnitas que facilitaron otras formas

de acercarse al conocimiento.

Finalmente, la valoración de la experiencia fue positiva en función de sus aprendizajes cabe preguntar: ¿qué aprendió? En el testimonio G leemos:

“Claramente no aprobé, sin embargo, me sirvió para esa y otras materias más, porque aprendí que el conocimiento es importante pero también es positivo saber que tenés que hacer con lo que sabés.”

Si retomamos el concepto de aprendizaje autorregulado, es probable que la experiencia le permitió fundamentalmente desarrollar estrategias metacognitivas, por las cuales el sujeto pudo asumir la responsabilidad de sus estudios, tomar conciencia de sus conocimientos y sus procesos de aprendizaje, para poder regularlos.

En el nivel superior es una idea aceptada por la gran mayoría de profesores, psicólogos educacionales e investigadores. Sin embargo, las prácticas de enseñanza no siempre invitan a que los alumnos desarrollen la metacognición.

En síntesis, a partir de la tercera lectura, apreciamos elementos que coadyuvan al desarrollo de emociones positivas, ellos son:

- metodologías al servicio del aprendizaje;
- cualidades de los docentes en la instancia de evaluación en busca de disminuir las emociones negativas que puede despertar en los estudiantes y;
- criterios de validez de la evaluación.

En cuanto a los tres testimonios restantes, referidos al trayecto de formación universitaria, presentan coincidencia con los anteriores, en tanto destacan metodologías de enseñanza al servicio del aprendizaje.

Desde el encuadre teórico de este trabajo quedó demostrado la riqueza de la evaluación cuando forma parte de la enseñanza, cuando es planificada con un sentido pedagógico, de esta forma los estudiantes aprenden y a su vez muestran sus avances, en palabras de (Anijovich & Capelleti, 2018) evaluar para aprender. Al respecto en el testimonio C leemos:

“La materia se podría decir que era un “camión” y me gustaba. La cátedra a lo largo del semestre te iba dando el paso a paso, te preparaban para el parcial y estos para

el final. Tenían una secuencia muy clara, vos veías como clase a clase recuperaban, haciendo preguntas que debíamos contestar. Y cuando querías acordar a partir de allí te comenzaban a presentar el tema de que iban a desarrollar.”

Estas expresiones evidencian que la evaluación se integra a la enseñanza, forma parte de la dinámica de la clase, los desafíos cognitivos son parte del enseñar y aprender, no son dejados para el momento del examen, sino que son presentados como “condición” para avanzar en la propuesta, en palabras de (Litwin E. , 1998) de buenas prácticas de evaluación: “...prácticas sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, que se desprenden del ritmo y tipo de actividad de la clase.”

En esta misma dirección el testimonio E destaca la coherencia en el proceso como un factor positivo.

“Los profesores siempre dejaban un tiempo en las clases para hacer un tipo de consulta general, dirigía las preguntas de manera personal, eso nos hacía estar atentos. Te involucraban en la propuesta. Las conclusiones servían para abrir los nuevos temas, usaban esquemas para cerrar y abrir las clases.”

La articulación entre las prácticas de evaluación y los procesos pedagógico son valorados nuevamente. Quizás porque esa articulación posibilita procesos singulares en los estudiantes que le dan valor a la evaluación desde la dimensión personal; en contraposición a exámenes que focalizan la atención en los aspectos administrativos, formales, en las que se reduce a la utilización de instrumentos para obtener resultados, como objetos tangibles, donde el sujeto queda por fuera, esto se puede apreciar en el testimonio H.

“Vos sabías que no podías faltar a clase, porque te explicaban un tema y que después debías estudiar para el práctico de la semana, además tenías como controles de lectura. La clave estaba en que las clases te daban valor agregado a la hora de estudiar, realmente en esa materia pude experimentar lo que muchos años después aprendí que lo llaman proceso espiralado del conocimiento. Lógicamente cuando llegabas a la mesa sabías no solo qué te evaluarían sino cómo y bajo qué criterios, lo que te daba seguridad, si bien los nervios siempre están no era algo terrible.”

Estas expresiones nos recuerdan la concepción de (Bruner, 1988), sobre el conocimiento como proceso y no como producto. Para el mencionado autor el conocimiento se construye a partir de estructuras básicas del conocimiento, las que actúan como cimientos que posibilitan ir comprendiendo nuevos saberes, es decir que el aprendizaje se desarrolla en forma espiralada.

### Aproximaciones sobre los testimonios enmarcados en la enseñanza media (Testimonio I)

El testimonio I señala la falta de coherencia entre las prácticas de enseñanza y evaluación:

“...sus clases nos hacían pensar, pedía nuestras opiniones. Aunque las evaluaciones apuntaban a las preguntas del libro. Estábamos en tercer año y esto como grupo nos enojaba...”

Esta situación según refiere: “nos enojaba” y quizás desde la fresca adolescente “Estábamos en tercer año...” demandaban una evaluación significativa (Anijovich, y otros, 2010) en la que los estudiantes fueran tomados como actores esenciales del proceso, en el que pudieran tomar decisiones en relación con el proceso de evaluación.

Tal vez, desde ese posicionamiento decidieron generar su propia propuesta de evaluación, con la finalidad de explicitar la autonomía desarrollada frente al estudio: “...y decidimos que para la próxima clase tomaríamos el aula y nosotros le daríamos una clase, esa sería la evaluación.”

Sin saberlo quizás, este grupo de jóvenes visibilizó la necesidad de evaluaciones auténticas según (Anijovich, y otros, 2010) “...entendida como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellos, problemas significativos, complejos para que los alumnos utilicen sus saberes previos.”

Se preguntarán como lo hicieron y como termina esta historia:

“Así fue preparamos láminas y empapelamos el aula buscando ambientarla como si fuera un estudio de televisión... hablaríamos de los temas de la evaluación en el formato de un noticiero.”

“Me sentí feliz sentía que el aula era propia y lo mejor, es que al menos por ese año

y con esa profesora se acabaron los cuestionarios aburridos y sin sentido.”

Llegado este punto no podemos evitar interpelarnos y pensar ¿Es admisible pensar en prácticas de evaluación en las que los estudiantes participen en otros aspectos más allá de la presentación o entrega de un producto o proyecto?

#### Aproximaciones sobre los testimonios enmarcados en instancia de concurso docente (Testimonio J)

El testimonio aparece bajo coordenadas distintas, dado que el sujeto a evaluar es un docente, los evaluadores son docentes y el resultado está atravesado por el cambio de una situación laboral, se puede ganar o perder un trabajo.

“... es una como docente fue en un concurso para la cátedra (...) para el cargo de (...), hacía un tiempo largo que no era alumno, entonces esta situación de clase pública fue importante.”

Lo “importante” se vincularía a aquello que es significativo para un sujeto, algo que deja huella, por los cambios que podrían traer sobre su vida profesional o porque la situación pudiera ser vivenciada desde las experiencias previas como alumno o proyectar las posibles sensaciones físicas por las que transitarían sus estudiantes, al escribir:

“Me acuerdo que transpiraba mucho y pude sentir los nervios que, a veces, creo sentirán mis alumnos.”

Aparece nuevamente el miedo al error (Anijovich & Capelleti, 2018) y la vivencia de la situación de examen como amenazante, cuestiones que ocurren cuando, si bien existen algunas certezas de cómo será el proceso de evaluación, hay un espacio de incertidumbre agudizado por experimentar la sensación que se evalúa a la persona y no aquello que está ejecutando en ese momento.

En el testimonio aparece la figura del “otro”, en este caso los pares. Según refiere el escribiente:

“Por suerte presencié el concurso una colega, muy querida y me mentalice en que le daba la clase a ella.”

La proximidad del colega le habría posibilitado ver esa situación de examen como un encuentro, como una oportunidad (Anijovich & Capelleti, 2018) de poner en juego sus conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas. Se podría inferir que tal vez, en su experiencia como estudiante no tuvo modalidades de evaluación que salieran del control de lo que se sabe o no se sabe. Esto se apreciaría al leer:

“Hasta ese momento la rigurosidad y la objetividad se presentaban como mis criterios de evaluación.”

A partir de sus palabras se podría inferir que en su trayectoria académica preponderó un modelo tradicional de evaluación y según las investigaciones sobre los posicionamientos de los docentes, frente a su práctica, operan sus creencias pedagógicas construidas a partir de los años en el sistema. (Litwin E. , 1998)

Es sabido que, para el ingreso a la docencia en carreras de formación profesional, se considera fundamentalmente la formación académica y la trayectoria en investigación, referida al campo de conocimiento en el cual se concursó. (Barco, Ickowicz, Iuri, & Trincehri, 2005)

En este caso, el concurso fue una puerta para la reflexión pedagógica:

“Salí del concurso y pensé si gano tengo que cambiar la forma de evaluar, aunque no sabía muy bien cómo hacerlo.”

Ese evento, el concurso, dejó marca en el docente porque problematizó y revisó su creencia tradicional frente a la evaluación aprendizaje; y aparentemente no contaba con los conocimientos pedagógicos didácticos. En este sentido es válido afirmar que las instancias de problematización e investigación sobre la práctica son necesarias, pero de manera paradójicamente se desarrollan tímidamente. (Prieto, 2008)

Por las palabras que leemos la reflexión sobre la propia práctica produjo cambios significativos:

“En fin, empecé a capacitarme...” y agrega: “Ahora evalúo de forma diferente y es algo que pensamos con los colegas de la cátedra todos los años, para ver como mejoramos.”

Desde estas expresiones podemos ver como la evaluación ya no es una praxis que la define un titular, sino que se amplía la mirada y se recogen las visiones de otros, los colegas y demuestra que existe una reflexión continua al respecto.

Ahora bien, es hora de analizar los testimonios que representan experiencias negativas.

Una primera lectura nos muestra que de los diez testimonios recibidos solo seis hacen referencia puntual a experiencias negativas, de los tres restantes, dos expresaron que no recuerdan (Testimonio J), el testimonio G expresa que en su testimonio está lo positivo y lo negativo y los dos restantes no hacen referencia alguna (Testimonios H e I). (Ver Anexo: Testimonios completos)

Otro aspecto general que ratifica un aspecto ya considerado en este capítulo es la importancia que le otorgan los sujetos a la certificación, acreditación de los procesos. Dado que, de los diez testimonios, seis hacen referencia a instancias de evaluación sumativas parciales o finales y se recuperan experiencias del nivel superior, (por ello no realizamos agrupamientos para el análisis de los testimonios).

El Testimonio A comienza la descripción de la experiencia comentando sobre su valoración en cuanto a la intensidad del estudio desarrollado al escribir:

“Yo me presenté muy seguro después de haber estudiado un montón...”

Se podría apreciar autoconfianza en sus expresiones. Sigue haciendo una descripción del examen y que produce en él:

“...me llamó curiosamente la atención que el examen era muy puntual casi te diría de caracterizaciones y definiciones...”

Se podría vislumbrar una perspectiva de la enseñanza y de la evaluación centrada en productos. (Anijovich, y otros, 2010)

Avanza en la narración y refiere:

“...se rendía en la mañana y yo estaba pensando en que me quería ir a entrenar,

entonces me dio curiosidad que en una hora pude resolver una evaluación de 10 ejercicios y yo estaba super confiado que me había ido muy bien. En realidad, el problema fue que cuando me dieron la nota me había sacado un 6 el tema es que estaba con rojo no con negro, pero era la nota mínima para aprobar y me quedó la duda...”

En este párrafo vemos que aparece la duda frente a una calificación dado que no responde a las expectativas del sujeto, esto podría surgir cuando hay dificultades en la validez de criterio utilizados en la calificación, quizás no había clara “relación entre los criterios que emplean para el examen y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa”. (Camilloni A. , La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?, 2010). En esa situación es posible que aparezca la incertidumbre frente al resultado obtenido por ello leemos en el testimonio A:

“Cuál fue el problema que me ocasionó si bien yo creo que tenía o que tengo mayores conocimientos de lo que la nota ameritaba” y agrega.” ...a pesar de ir a ver mi examen con la profesora y no entendí y aún hoy no he entendido como fue corregido el examen, si eran simple definiciones.”

Cabe preguntarnos ¿Esa vista de examen posibilitó ese intercambio dialógico, ¿entendido como retroalimentación? (Anijovich, y otros, 2010)

El profesor profundiza en este punto y señala:

“Creo que el sistema de evaluación y su incapacidad de poder realizar un análisis posterior hizo que yo me quedara con esos conocimientos medios frenados o medios cortados en el sentido de confirmar si uno los incorporó de la manera correcta.”

Desde sus palabras podríamos concebir que la retroalimentación no fue dirigida a desarrollar conciencia metacognitiva, sino que se presentó como una instancia formal en la que el estudiante, de aquellos años, miró su examen tal vez, cotejó los puntajes y las sumatorias correspondientes, dejando de lado la perspectiva de la devolución como una instancia más de aprendizaje. Ante esto (Anijovich & Capelleti, 2018) “Cuanto mayor sea la presión y el predominio de culturas de resultados más difícil será progresar en el paradigma de la evaluación formativa.”

Bajo un escenario con similares características en el testimonio B leemos

“Haber rendido el examen final de (...) varias veces sin poderlo aprobar estudiando un montón y haber aprobado esta materia en la mesa que menos estudié ya que no sabía qué más mirar.... sólo hice un repaso unos días antes y me presenté a rendir.”

Aparece nuevamente la diferencia de expectativas en cuanto lo que el sujeto sabe respecto de qué y cómo aprendió y lo que en realidad se evalúa. En este caso la calificación no retroalimenta al evaluado sobre sus propios procesos y logros. Surge una evaluación centrada en lógica de fabricación de las jerarquías (Anijovich & Capelleti, 2018), enfocada en la demostración de contenidos, el estudiante es objeto a evaluación y el docente es el único que evalúa, a partir de los resultados.

El testimonio C por su parte comenta una situación de examen oral que, con algunos matices, evidencia la problemática que trae aparejada las retroalimentaciones vacías de sentido pedagógico.

“La experiencia negativa que aún recuerdo se dio cuando estaba desarrollando la formación de grado. Fue un final la mesa era oral, recuerdo que estaba inquieta, nerviosa. Comencé explicando un mi tema y me hicieron una pregunta que no entendí; pedí que me la repitieran y seguí sin comprender a qué apuntaba lo que me preguntaban. Pero empecé a contestar con lo que me parecía.”

La descripción de esta situación nos hace pensar en la importancia de las intervenciones mediadoras significativas (Hoffmann, 2010) para que los estudiantes tengan la oportunidad de construir aprendizajes, aún en el momento de la mesa de examen. Por las palabras que continúan es posible pensar que las intervenciones mediadoras en esta situación no estuvieron del todo presente.

“Alcancé a decir algo y me interrumpió la titular y dijo no puede presentarse sin saber esto, va a tener que volver. En ese momento sentí mucha rabia porque había estudiado simplemente no entendía qué me estaban preguntando.”

Estas expresiones denotan el carácter que revisten las situaciones de examen oral. Generalmente se desarrolla bajo preguntas que surgen de lo que el estudiante va relatando, lo que encierra un alto nivel de complejidad para los docentes. Por otro

lado, al terminar de esa forma la evaluación y calificar sin más, queda anulada toda posibilidad de aumentar la comprensión, por parte del estudiante, sobre su aprendizaje y los procesos que este involucra. (Anijovich & Capelleti, 2018) La evaluación aparece como un instrumento de control que certifica la acreditación.

Por otro lado, si las expresiones vertidas, por la entonces estudiante, fueron esquivas o erróneas cabe pensar ¿el error para aquellos evaluadores carece de poder formativo, es decir no es pertinente considerarlo como fuente de aprendizaje? Tal vez, si la retroalimentación hubiera apelado al diálogo para que pudiera identificar qué había logrado aprender y qué debería llegar aprender; hoy, no estaría este testimonio presente. Lamentablemente el testimonio termina con las siguientes palabras.

“La verdad me fui angustiada aún no sé porque estaba tan mal lo que estaba diciendo y por otro lado sentí impotencia a quién le podía reclamar.”

En esta misma dirección aparece el testimonio F, el que describe una situación de examen final oral, en un terciario,” hace varios años” donde el relator es el profesor que ocupa el lugar de vocal en la mesa.

“El problema comenzó en un examen donde la estudiante tenía problemas para contestar, dudaba, y el profesor preguntaba e interrumpía a la alumna en medio de su intento por contestar.”

En una lectura superficial y desde una visión instrumentalista de la evaluación podríamos inferir que el docente, presidente de mesa, cumple con su función; preguntar. Este posicionamiento denota una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, subyace una pedagogía bancaria, el otro es inferior tanto en conocimiento, como en la capacidad de ser escuchado.

El evaluador tiene el poder y la autoridad, como experto que puede juzgar y valorar el mérito de los estudiantes, además establece que es lo mejor para ellos. Este posicionamiento admite cuestionamientos, dado que estamos frente a una crisis de legitimidad de los valores sociales dominantes y la autoridad concedida a las maneras en que tradicionalmente se ha desarrollado el conocimiento.

Ante esta situación el narrador se pregunta: “¿para qué le sigue preguntando si ya

sabe que no sabe?"; El interrogante tal vez surge porque le resulta difícil observar una comunicación que propicie la construcción de saberes. Por lo que expresa el relato, el estudiante queda excluido de poder argumentar y dialogar de forma constructiva, para que la evaluación sea también una oportunidad de aprender. Con lo cual no estamos avalando que el estudiante debiera acreditar ese espacio curricular, sin embargo, en el marco de una evaluación formativa, como oportunidad, las prácticas evaluativas son prácticas sociales en las que el diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica. (Burbules, 1999). Para este autor la evaluación es práctica educativa y por lo tanto es una relación dialógica. El autor plantea que es necesaria la comprensión en qué grado la igualdad, la autoridad y la asimetría están presentes en el diálogo y como un diálogo educativo busca preservar las diferencias de forma constructiva.

Por como continúa el testimonio podríamos inferir que el diálogo al que hacíamos referencia no existió.

“El remate fue cuando le dije que no estaba aprobada y la trató de manera bastante descortés, intenté mediar en la situación, pero no tuve éxito.”

Esta expresión pone en evidencia que la relación dialógica estaría ausente, en ese caso la práctica evaluativa tiene riesgos de convertirse en una práctica autoritaria, en la que sería difícil suponer que un estudiante desarrolle la autoestima, la motivación; aspectos que contribuyen al bienestar personal.

Sin embargo, hay que advertir que tal vez la concepción de evaluación del docente esté anclada a sus propias experiencias y tenga limitaciones a la hora de racionalizarlas por la ausencia de formación en el campo evaluativo. En relación a esto (Prieto, 2008) expresa “Los profesores no han construido esas creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica.”

Un nuevo relato para analizar, sin embargo, no hay novedad; trae semblanzas de una evaluación centrada en una lógica de fabricación de jerarquías. La evaluación queda reducida a un mero acto administrativo o burocrático en vistas a certificar lo que sabe el estudiante de la forma más objetiva posible, como lo demuestra el

## Testimonio D

“En mi juventud, hace varias décadas, las situaciones de examen siempre me ponían nervioso. Tengo muy presente mi primer parcial, lo leía y sentía que no entendía nada, esto me angustió y la verdad ahora que lo pienso no eran las preguntas, fueron las actitudes de los docentes.”

Como lo expresamos anteriormente los docentes construyen e interpretan sus actuaciones en función de los marcos en los que se desarrolló su formación académica quizás las actitudes a se originan en la repetición de prácticas que ellos vivenciaron y que en ese momento no era posible cuestionar.

“Apenas ingresamos al aula, nos miraban como sospechosos de copia. Los profesores nos trataban con mayor distancia a la habitual.”

En el párrafo apreciaríamos que, en la instancia de evaluación, el aula y las relaciones que allí surgen entre sujetos y aprendizaje, se transforman, (Anijovich & Capelleti, 2018) “...en ocasiones es entendida como una instancia casi administrativa o burocrática que apenas tiene puntos de continuidad con la situación de enseñanza...”

“Pasaban por los bancos controlando, que nadie se copiara, el ambiente me puso tenso, debías dejar lo que trajeras mochila, cartera, en un banco, eras sospechoso desde el minuto cero.”

Las instancias de examen donde se parte de la actitud de desconfianza al estudiante, se alejan de escenarios que promueven la tranquilidad, necesaria para pensar y construir conocimiento. Podríamos inferir que los estudiantes sentirían ansiedad frente a la situación de examen y temor a equivocarse, desconfían de sus habilidades y conocimientos lo que podría provocar distorsión del conocimiento, en lugar de apoyar su construcción (Prieto, 2008). Lo que podemos apreciar en la siguiente expresión del testimonio D

“Esto era diferente de lo que había vivido en el secundario, me sudaban las manos, me sentía incómodo, no aprobé. Después me acostumbré a estas formas de evaluar. “

Al respecto (Anijovich & Capelleti, 2018) expresa que, en este tipo de evaluaciones apegadas al control en la lógica de fabricación de jerarquías, el miedo y el estrés parecerían ser condiciones necesarias a las que docentes y estudiantes se acostumbrarían como expresa el testimonio. A estas consideraciones hay que sumarle el aporte de (Prieto, 2008); las calificaciones tienen efecto en la calidad del desarrollo de las habilidades para que los estudiantes se piensen a sí mismos y en la generación de sentimientos de superación o frustración, lo que impacta en la construcción de su identidad personal.

Hasta acá hemos transitado por situaciones de evaluación referidas a la verificación del cumplimiento de objetivos, a partir de mediciones construidas por medio de instrumentos que verifican el aprendizaje. Este escenario se suele complicar cuando el instrumento mide aspectos no referenciados en la enseñanza y el estudiante estudia para aprobar, como podríamos inferir a partir del testimonio E:

“Rescato esta experiencia porque aprendí mucho, pese a que el resultado fue fatal, estaba en segundo año, y en la materia (...) se sabía que repetían los exámenes que eran bastante estructurados, por lo que conseguí los de las mesas anteriores y fui estudiando sobre eso.”

Las líneas anteriores demostrarían dos aspectos señalados por (Carlino, 2005) los instrumentos de evaluación son evidencias para los estudiantes de los aspectos esenciales que deben aprender, es decir, de alguna manera condiciona los recorridos cognitivos en el proceso de aprendizaje, centrándose en lo que señalan las evaluaciones y no en la apropiación de la o las capacidades a desarrollar “tienden a aprender más sobre qué y según cómo se los evalúa que sobre lo que pretendemos enseñarles por otros medios” (Carlino, 2005).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando la forma de evaluar cambia? Veamos que nos dice el testimonio E)

“Cuando vi el examen me quería morir yo había estudiado los anteriores y este tenía una parte de múltiple opción y el resto era de resolución de problemas.”

El testimonio avanza y refiere:

“Me pareció injusto porque los prácticos y parciales no apelaban a la resolución de

problemas ni al análisis de casos.”

En este relato apreciaríamos la falta de coherencia efectiva entre la enseñanza y la evaluación, además el aprendizaje tampoco se entreteje con la evaluación. En un mismo escenario se encuentran diferentes posicionamientos, alumnos que estudian para aprobar y docentes que comienzan a innovar, sin considerar que enseñanza y evaluación son dos puntas de un mismo lazo.

De los testimonios se puede inferir que las experiencias negativas se centran en el discurso dominante referido a la evaluación como juicios de valor, bajo un encuadre (Cabra Torres, 2010) meritocrático, fuertemente arraigada en el sistema en la que aparece una distorsión entre el componente técnico vinculado a instrumentos técnicos y mediciones y su naturaleza ética de carácter relacional. Para dicha autora la evaluación es una práctica social atravesada por una ética de la comunicación, sustentada en una relación dialógica, donde la autoridad docente va más allá de la otorgada por la institución. Avanza en su pensamiento y propone una evaluación dialógica en la que destaca como cualidades: “la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para haber y recibir críticas, a admitir los propios errores...”

En síntesis, no es suficiente confiar en que se desarrollen los procesos de evaluación enmarcados en la técnica y la norma, sino en garantizar relaciones basadas en el encuentro con el otro a fin de proponer evaluaciones significativas, formativas, como posibilidad de aprender.

### **6.1.2. Lecturas desde la lente de las emociones**

Luego de realizar este análisis volvimos a los testimonios para interpelarlos, tratando de develar las emociones que emergen.

En primer lugar, es necesario aclarar que no todos los sujetos escribieron testimonios positivos y negativos, solo lo hicieron seis sujetos. En relación con el número de palabras que emplearon para relatar las experiencias, en una y otra dirección, no hay una tendencia marcada. Aunque advertimos que, para expresar testimonios,

vinculados a prácticas de evaluación desfavorables el total de vocablos es superior al empleado en las favorables, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla N° 36

Comparación entre el número de palabras empleadas por los docentes				
Testimonio	Número de palabras utilizadas para narrar testimonios positivos	Porcentaje	Número de palabras utilizadas para narrar testimonios negativos	Porcentaje
A	154,00	23%	220,00	29%
B	78,00	12%	45,00	6%
C	124,00	19%	130,00	17%
D	124,00	19%	127,00	16%
E	116,00	18%	111,00	14%
F	65,00	10%	138,00	18%
Total	661	100%	771,00	100%

La lectura de los números absolutos demuestra que solo dos testimonios: B y E; utilizan mayor cantidad de palabras para narrar las experiencias efectivas, caso contrario se observa en los testimonios restantes.

El análisis de los valores relativos demuestra que el testimonio A representa el porcentaje más elevado, en relación con el total de vocablos usados para las experiencias positivas y negativas.

En referencia a las experiencias favorables, en segundo lugar, observamos al testimonio C y D con un 19% de total. Mientras que en las vivencias desfavorables dicho lugar lo ocupa el testimonio F.

Una vez realizada esta interpretación de carácter cuantitativo comenzaremos una descripción cualitativa por el testimonio A

“...me permitió a mí a partir de lo que estaba demostrado darme cuenta que había un montón de saberes...” “...me sentí orgulloso.”

Según (Evans, 2002) el orgullo se vincula con las emociones cognitivas superiores dado que están más expuestas a la influencia de los pensamientos conscientes.

En este caso se podría inferir que la evaluación promovió, en el sujeto, la satisfacción por el desempeño personal atravesado por la valoración o aceptación de otros. En este caso, la experiencia debe haberse presentado como fuente de autoconfianza posibilitando que aumente la confianza en sí mismo, por medio de la apreciación sobre sus capacidades, puestas en juego. En otro plano esta experiencia nos invita pensar, ¿somos conscientes del impacto que pueden tener nuestras prácticas de evaluación en el desarrollo personal de nuestros estudiantes?

En el testimonio B reparamos en una de las funciones que presentan las emociones, la adaptativa, la desaprobación del examen no es vivida por el sujeto como un hecho vinculado a la valoración de sí mismo, al expresar:

“Haber desaprobado un examen final de (...) por cinco puntos y que desde la cátedra no me los subieran, fue muy positivo porque sentí que no sabía la materia como se debía...”

En estas primeras líneas no se expresa una emoción en forma, explícita, sin embargo, al evocar la experiencia la califica como positiva, no hay alegría, pero tampoco tristeza, es decir se podría identificar una cierta neutralidad. En esa dirección (Vivas, Gallego, González, & B, 2007) clasifican las emociones neutras como aquellas que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables.

A partir del testimonio la emoción no se presenta como una interrupción que desorganiza la actividad mental, sino que la promueve en esta dirección (Vivas, Gallego, González, & B, 2007), afirman:

“La emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando, o incapacitando, al pensamiento mismo.”

Es evidente esto al avanzar el relato, al expresar:

“Me volví a presentar en la mesa siguiente...”

Es probable que ante la desaprobación no aparezcan emociones negativas dado que por un lado exista en el sujeto desarrollo de su inteligencia emocional y por el otro podría pensarse que en la evaluación las evidencias de aprendizaje (Anijovich & Capelleti, 2018) eran lo suficientemente claras evitando situaciones de desconcierto a la hora de recibir los resultados.

El testimonio avanza y expresa:

“... y obtuve una buena nota además de sentir que realmente había aprendido lo que me alegró.”

La alegría es una de las emociones primarias relacionada con sentimientos agradables, porque se valora la situación transitada de un modo favorable. Para algunos autores la alegría promueve respuestas cognitivas efectivas, desarrolla la creatividad, la memoria, y consecuentemente mejora el aprendizaje.

Si partiéramos de la tesis que la alegría se vincula al disfrute, este a su vez con el deseo; y consideramos que según (Greenspan, 1998) la acción y el pensamiento tienen sentido, si son guiados por el afecto (finalidad-deseo). ¿Dudaríamos en apelar a propuestas de evaluación formativas, en la que el estudiante pusiera en movimiento sus deseos, actitudes, habilidades, y conocimientos?

Esta línea la podemos ver en el testimonio C:

“La materia se podría decir que era un “camión” y me gustaba.”

Si bien, el contenido encerraba una complejidad había algo que al sujeto le agradaba, lo entusiasmaba, quizás tenga que ver con:

“...secuencias lógicas sin sorpresas te daban tranquilidad a la hora de estudiarla y rendirla.”

lo que nos recuerda a (Litwin E. , 2008) al referirse a la transparencia entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta misma perspectiva el

testimonio E reafirma sobre el valor que le dan los estudiantes a la coherencia entre interna del proceso:

“Al ir relacionando te iban mostrando como vos lo tenías que estudiar, eso te daba mucha seguridad”

El testimonio C sigue en esta línea y agrega

“El examen no era una sorpresa cuando vi la nota me puse muy alegre tenía un 9”.

En el testimonio F leemos

“Me saqué un 8 me alegré...”

La alegría lógicamente aparece frente al éxito académico, expresado en la calificación, es el caso del testimonio C y F; por otra parte, la seguridad a partir de las metodologías y criterios en términos del testimonio H

“...lo que te daba cierta tranquilidad...”;

en definitiva, todas estas emociones contribuyen al bienestar personal.

El testimonio D, desde su vivencia de las prácticas de evaluación, rescata una perspectiva diferente a la anterior y expresa las siguientes emociones:

“...estado de nervios, ansiedad, me acompañaban, creo que como a todos, pero la diferencia estuvo en el profesor que era presidente de la mesa...”

Estas emociones son las maneras en que el miedo se manifiesta. El miedo surge cuando percibimos una situación como amenazantes y si bien nos prepara para la acción, puede que en ocasiones afecte la claridad en el pensar. ¿Ahora bien a qué se le tiene miedo en una situación de examen? Una de las respuestas podría ser el miedo a la equivocación, al estar haciendo algo “incorrecto”, cometer un error; en relación a esto (Anijovich & Capelleti, 2018) nos recuerda: “el error se convierte en problema, en angustia, en estrés, y, de algún modo, el miedo al error se hace presente, testimonio H

“...si bien los nervios siempre están no era algo terrible”.

En el testimonio D aparece un docente que interrumpe esa emoción al introducir palabras orientadas a reubicar la vivencia de la situación que ese sujeto estaba transitando:

“...un examen y más allá de la nota, a nosotros nos serviría para ver si estudiamos bien.”

Quizás ese docente en el momento del examen, por medio de sus palabras, diseñó un espacio para que la evaluación fuera vivida como una oportunidad y no una amenaza.

En referencia al estado de nervios en el testimonio G apreciamos que aparecen la inseguridad frente al estudio

“Aunque estaba muy inseguro, me presenté a rendir...”

agrega:

“...cuando comencé el examen me sentía mal, nervioso, porque sentía que no estaba haciendo lo correcto.”

Si bien las causales de los nervios en un sujeto y en otro difieren, la emoción que irrumpe es el miedo, que en ocasiones como lo es en este relato, le dotó al sujeto de un aprendizaje y tal vez al decir:

“...no estaba haciendo lo correcto.”

se podría inferir que apareció la vergüenza ante la posibilidad de que los profesores advirtieran la carente planificación y organización frente al estudio, sin embargo, la emoción cumple con su función adaptativa y busca:

“...estudiar el examen...”

y en las últimas líneas expresa:

“...a partir de allí mi forma de estudiar cambió...”

Así como las emociones nos afectan y viabilizan, el desarrollo personal; también pueden impactar en otros, como podemos observarlo en el testimonio I) que surge a partir de la enseñanza media que expresa:

“Recuerdo que la sorpresa de la profesora fue única su cara lo decía todo, no entendía nada.”

La sorpresa, el desconcierto irrumpe, si bien es muy breve su duración, abre la puerta de la exploración para poder saber qué pasa. La docente quizás necesito centrar la atención en ese estímulo inesperado que sus alumnos le habían preparado. Luego de recibir las explicaciones:

“La profesora se sentó y nos dejó hacer.”

¿Qué emociones habrá sentido esa docente? ¿Qué valoraciones sobre su práctica pudo construir? La respuesta está en el testimonio, el relator cuenta

“Me sentí feliz sentía que el aula era propia...”

La felicidad, entre otras emociones positiva, amplía las alternativas a la hora de pensar y de actuar, por tanto, expande el bagaje emocional al construir estrategias físicas, intelectuales, psicológicas y sociales que pueden ser capitalizados en momentos de crisis.

Por otro lado, la felicidad viene ligada al protagonismo, al ser parte de un proceso, el estudiante habita el aula al decir

“...el aula era propia...”

claramente esto nos invita pensar en las consecuencias que se presentan en el aprendizaje cuando el estudiante es un foráneo, un extraño, un extranjero, dentro de su propio territorio, el aula.

Si bien es claro que las emociones positivas según (Vivas, Gallego, González, & B, 2007) tienen efectos positivos en la construcción del bienestar personal, las

emociones negativas son necesarias para el desarrollo personal, en tanto nos protegen y motivan la acción, cuando pueden ser trabajadas desde marcos saludables, fortalecen la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003). Un ejemplo puede apreciarse en el testimonio J, en el que aparece la sudoración como expresión del nerviosismo y el poder generar empatía con lo que podrían vivenciar sus estudiantes. Por las expresiones que podemos leer en el testimonio:

“...pensé si gano tengo que cambiar la forma de evaluar...” “En fin, empecé a capacitarme...”

vemos como desde una emoción negativa se movilizan recursos de afrontamiento.

En síntesis, a través de estos párrafos es lícito pensar que las prácticas académicas, en cualquier momento de la trayectoria, generan emociones que forman parte de nuestras matrices a la hora de conocer, entonces ¿podría ser la educación emocional un desafío para la educación universitaria del futuro? Para (Bisquerra, 2003) “La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.”

En otro sentido podemos hacer dos lecturas a partir de los testimonios, en cuanto a las emociones agradables o positivas surgirían mayoritariamente vinculadas al resultado, en menor medida también aparecen frente a los procesos personales de aprendizaje y aquellos que surgen desde la propuesta docente.

Los testimonios en torno a experiencias negativas, no discrepa de la información que trae a nivel de las emociones lo analizado desde las experiencias positivas. En el testimonio A aparece la “duda” como manifestación de no tener certeza frente a los resultados.

El testimonio B no resalta expresiones que manifiesten desagrado de forma explícita, en cambio lo hace el testimonio C al expresar

“...estaba inquieta, nerviosa...” “...mucho rabia...” “... angustiada...”,

claramente evidencian emociones negativas frente a una situación que el sujeto refiere como injusta frente a la imposibilidad que siente por no poder establecer un diálogo pedagógico, tal vez estas palabras tengan que ver con la anulación en parte

de su subjetividad, porque no tuvo oportunidad de expresar qué sabía y cómo lo había aprendido.

Sin más le piden que se retire, además

“...por otro lado sentí impotencia a quien le podía reclamar.”

no poder encontrar la forma de canalizar las emociones negativas y vehicularlas en algún espacio institucional. Quizás los espacios institucionales estén, pero por detrás aparece al miedo de quejarse, porque al docente se lo enviste de poder y autoridad de manera desproporcionada.

Finalmente dice

“este fue el inicio de varios desaprobados, me costó superar esa situación.”

Al respecto (Prieto, 2008) refiere: “En efecto a evaluación puede generar sentimientos de superación o de frustración en los estudiantes, lo que tiene gran incidencia en la imagen de sí mismo que se pueden construir, dado que como producto de un proceso evaluativo un ‘no se’ se puede transformar en un ‘no sirvo’ o en un ‘no nací para ello’.”

Situación parecida a esta, la encontramos en un testigo de una situación de examen cuando presencia una mesa en el que nuevamente el diálogo pedagógico no estaría presente. En el testimonio F leemos

“Fue muy desagradable. Me sentí mal...”

Si bien trató de intervenir pareciera ser que sus palabras no fueron escuchadas, se desdibujó su autoridad en la mesa, su lectura de la situación no tenía significado para el otro, la anulación de estos aspectos produce emociones negativas porque la situación es vivida como amenazante.

Es lo que refiere el testimonio D al decir:

““nervioso”; “...me angustió...”;  
...me puso tenso...”; todo esto frente a qué situación:

“...la verdad ahora que lo pienso no eran las preguntas, fueron las actitudes de los docentes...” “... nos miraban como sospechosos...”.

Por medio de la propuesta docente la evaluación es vivenciada como un objeto temido. Nuevamente la pregunta ¿puede una evaluación generar temor? En este caso (Scotti, Sansalone, & Borda, 2011); expresan “... el miedo a la evaluación negativa se define como el temor experimentado ante posibles valoraciones desfavorables respecto de sí mismo y de su desempeño, por parte de los demás.” Es posible pensar que en ocasiones es experimentada por los sujetos como una valoración personal, más que una apreciación sobre lo que logró aprender y cómo lo hizo.

En el testimonio E la evaluación es vivenciada como algo injusto, en palabras del testimonio:

“Me pareció injusto, me indigné...”

la indignación es un término asociado a la ira, el enojo con diferente intensidad. Estas emociones negativas vienen para informarnos que existe un obstáculo, una ofensa, lo que genera un sentimiento de indignación originado por un bien inmerecido, en este caso: desaprobación un examen a causa del cambio de metodología; entonces la situación es interpretada como injusta. Sin embargo, esta emoción generó recursos de afrontamiento, como vimos en otros casos, al escribir

“La pasé mal, pero me sirvió para entender qué era estudiar.”

Llegado este punto es posible ver que las emociones negativas, a las que aluden los testimonios, han tenido una función adaptativa en tanto propició la conducta apropiada a la situación y una función motivacional ya que permitió la aparición de la conducta motivada para que los sujetos se dirijan a la meta.

### **6.1.3. A modo de conclusión**

Este capítulo nos permitió identificar que las emociones positivas en torno a la evaluación de los aprendizajes se vinculan de forma directa con experiencias en las que:

- los docentes realizan una valoración positiva del estudiante como interlocutor válido, en cuanto a la construcción y resignificación de conocimientos, pudiendo ser el actor de su propio proceso;
- los profesores se detienen y emplean expresiones destinadas a la personalización de sus alumnos;
- donde la instancia de evaluación considera los caminos transitados para aprender, sin sobresaltos, ni sorpresas y;
- cuando la retroalimentación formativa está presente con la intención de visibilizar un proceso en la que docentes y estudiantes son responsables.

En otro orden aparecen experiencias que describen enfoques de la evaluación tradicional, basados en el control, el poder que sustenta el docente y la certificación. Ligadas a situaciones, en las que se podría afirmar, están vaciadas del diálogo pedagógico. Por lo que el estudiante en ocasiones, en soledad, precisa hacer un trabajo afectivo y cognitivo, para desarrollar los recursos de afrontamiento que le posibiliten aprender.

Finalmente, es importante analizar que, si bien sólo seis sujetos comentaron las experiencias negativas, de alguna forma pudieron resignificarlas; lo que quizás impacta de manera favorable en su mirada docente. Tal vez no es erróneo pensar que el componente emocional de la matriz referida a la evaluación de los aprendizajes sea cercano al posicionamiento de la evaluación formativa.

## **CAPÍTULO 7**

### **LAS MATRICES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A EVALUACIÓN, SEGÚN LOS ESTUDIANTES**

---

## **7. LAS MATRICES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A EVALUACIÓN, SEGÚN LOS ESTUDIANTES**

En el presente capítulo se busca identificar las matrices de aprendizaje, referidas a la evaluación de los aprendizajes, que poseen los estudiantes encuestados de la Facultad de Ciencias Económicas, para luego compararse con las de los docentes y dar cumplimiento al primer objetivo específico de esta tesis. Así mismo se profundiza el análisis a través de la hipótesis:

La evaluación formativa es una instancia de cumplimiento formal para los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas.

En relación con las unidades de análisis expresadas en la hipótesis es válido aclarar que un 90% de los encuestados nació Mendoza, un 8 % en otras provincias de la Argentina y un 2% en el exterior.

En referencias al sexo el 58% es de sexo femenino y el 42% masculino. La Mediana indica que el 50% de los sujetos tiene 22 años de edad o menos y el otro 50% 22 años o más.

En cuanto al año que se encuentran cursando el 36% corresponde a primero, 25% segundo y el 39% a tercero.

Finalmente, y antes de comenzar el análisis, como se expresó en la introducción, la variable matriz de aprendizaje referida a la evaluación, se subdividió en sus tres componentes: el conceptual, los esquemas de acción, y el elemento emocional, los que fueron medidos mediante una encuesta. A partir de los datos recolectados se presenta el siguiente análisis e interpretación, desde una lógica estadística.

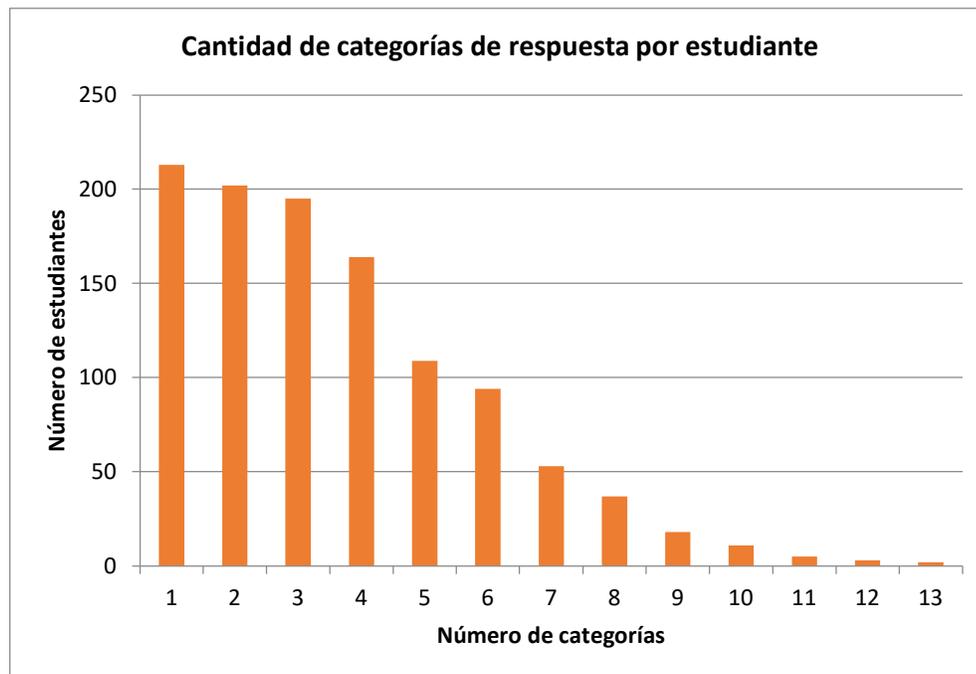
### **7.1. Matriz de aprendizaje referida a la evaluación**

#### **7.1.1. Dimensión: componente conceptual**

### Indicador: Conceptualización de evaluación

Con la finalidad de observar el indicador antes señalado, se les preguntó a los estudiantes: ¿Con qué vocablos asocia la palabra evaluación? Contestaban seleccionando las categorías que consideran pertinentes, por lo que la cantidad de categorías seleccionadas no es uniforme en todos los casos, aunque es importante señalar que el 77% de los sujetos elige hasta cuatro categorías de respuestas. Lo que puede observarse en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 4



**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Otro aspecto importante de señalar son los resultados que obtuvo la categoría *otros*, seleccionada por nueve estudiantes. Los mismos especificaron vocablos que asocian con evaluación, siete estudiantes señalaron:

1. organizar tiempos, encuesta N° 7
2. conocimientos adquiridos, encuesta N° 29
3. sondeo, encuesta N° 23
4. seguir, encuesta N° 43
5. no sé, encuesta N° 54
6. miedo, encuesta N° 169

7. ejercitar encuesta N°195. Los mismos denotan aspectos vinculados al proceso de aprendizaje y las emociones que aparecen en la evaluación, (a excepción de no sé); los otros dos restantes repiten las categorías de respuesta de la encuesta, encuesta N° 159 y 185.

En relación con las categorías seleccionadas se presenta la siguiente tabla, en la que se respeta el orden establecido en la encuesta.

Tabla N°37

<b>Vocablos asociados a evaluación</b>	<b>fi</b>
Aprehender	51
Interpretar	70
Calificar	173
Apreciar	11
Valorar	82
Estimar	31
Medir	156
Comprender	74
Conocer	67
Controlar	83
Acreditar	62
Aprobar	114
Integrar	43
Corregir	74
Otros	9
<b>Total</b>	<b>1100</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La lectura de la tabla evidencia que los vocablos más elegidos se acercan a los modelos de evaluación centrados en la verificación, las frecuencias más altas las adquieren las siguientes palabras: calificar, medir y aprobar. Estos son conceptos propios de posturas instrumentalistas, donde la evaluación posibilita el control, vale señalar que esta última palabra fue seleccionada por 83 estudiantes.

#### Indicador: Características de la evaluación

Este análisis se complementa al observar los resultados de la pregunta ¿Cuáles son las características principales de la evaluación?; en la que debían seleccionar tres

categorías. A continuación, se presentan las tablas correspondientes, en las que se respeta la ordenación de las categorías establecidas en la encuesta.

Como primeras opciones los estudiantes identifican las características detalladas en la siguiente tabla.

Tabla N°38

<b>Características de la evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Una parte del proceso de enseñanza	<b>180</b>	0,845	85%
Una obligación de los estudiantes para aprender	17	0,080	8%
Un proceso bajo la responsabilidad de los docentes	5	0,023	2%
Un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes	3	0,014	1%
Una actividad desvinculada del proceso de enseñanza	8	0,038	4%
<b>Total</b>	213	1	100%
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.			

La lectura de la tabla demuestra que el valor de variable que más se repite es la evaluación como una parte del proceso de enseñanza, elegida por el 85% del total de estudiantes encuestados.

A continuación, se presenta la Tabla N°36 en la que se identifican las segundas elecciones

Tabla N° 39

<b>Características de la evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Una parte del proceso de enseñanza	0	0,000	0%
Una obligación de los estudiantes para aprender	<b>111</b>	0,521	52%
Un proceso bajo la responsabilidad de los docentes	30	0,141	14%
Un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes	6	0,028	3%
Una actividad desvinculada del proceso de enseñanza	4	0,019	2%
No sabe/no contesta	62	0,291	29%
<b>Total</b>	213	1	100%
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.			

En la tabla N° 36 los estudiantes destacan como segunda característica en orden de importancia “una obligación de los estudiantes para aprender”, es decir para un 52% la evaluación es una responsabilidad con la que hay que cumplir para aprender.

En la tercera opción un 54% de la muestra no contestó, sin embargo, se presenta la tabla N° 40

Tabla N°40

<b>Características de la evaluación</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Una parte del proceso de enseñanza	0	0,000	0%
Una obligación de los estudiantes para aprender	0	0,000	0%
Un proceso bajo la responsabilidad de los docentes	<b>56</b>	0,263	26%
Un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes	34	0,160	16%
Una actividad desvinculada del proceso de enseñanza	7	0,033	3%
No sabe/no contesta	116	0,545	54%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En tercer lugar, por la escasa cantidad de respuestas, solo se puede señalar que para un 26% de la muestra, la evaluación es un proceso bajo la responsabilidad de los docentes.

De los valores arrojados por esta pregunta se puede inferir que, para esta muestra, la evaluación es parte del proceso de enseñanza, lo afirman 180 encuestados. Solo entre 4 y 8 sujetos la han seleccionado como una actividad desvinculada de dicho proceso. A su vez consideran que es una obligación de los alumnos para aprender, aunque no sería un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes, dadas las frecuencias que asume en primer y segundo orden.

Por lo expuesto no tendrían una participación activa en el proceso de la evaluación, en esta visión tradicional según (Rodríguez Gómez, Ibarra, Gallego, Gómez Ruiz, & Quesada, 2011), los estudiantes son objeto de evaluación asumiendo un rol pasivo, perdiendo una oportunidad de aprendizaje de competencias como, por ejemplo: el

pensamiento reflexivo, crítico e independiente; la autonomía y dirección de su propio proceso aprendizaje.

Al respecto (Alvarez Mendez, 2001) expresa:

“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”. Pag. 32

Finalmente ¿no se aprende si no hay evaluación?, ¿se estudia y se aprende por la evaluación? Este posicionamiento invita a pensar que, desde las características destacadas, los estudiantes la ven como herramienta que les permite medir qué han captado de la enseñanza.

Indicador: Funciones en el nivel superior

Las respuestas anteriores se profundizan con la pregunta: En función de su trayectoria como estudiante universitario, cuáles son las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes; debían seleccionar hasta tres categorías prioritarias. A continuación, se presentan las tablas en las que se expresan las elecciones realizadas en primer, en segundo y tercer orden.

Tabla N° 41

<b>Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Acreditar los conocimientos sobre los contenidos de una materia	<b>162</b>	0,761	76%
Promover la regulación de su aprendizaje	11	0,052	5%
Conocer los procesos que te permiten aprender	15	0,070	7%
Cuantificar el grado de conocimiento que posee en relación con una temática	14	0,066	7%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por usted	7	0,033	3%
Otros	4	0,019	2%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La tabla evidencia que, para la muestra, en primera instancia la evaluación posibilita la acreditación de los conocimientos sobre los contenidos de una materia, dada que este valor de variable es elegido por el 76% del total de estudiantes.

En relación con la categoría “*otros*”, solo aparece en primera instancia, seguidamente, se transcriben y analizan las opiniones de los cuatro estudiantes:

- 1- Encuesta N° 1843 “Ver que tanto puede retener un alumno a la hora de estudiar teoría y que tantos ejercicios de mediana complejidad puede resolver”. Esta opinión podría agruparse en igual sentido que la acreditación dado que apunta a la verificación de los saberes desarrollados.
- 2- Encuesta N° 196 “Memorizar el contenido que los profesores quieren escuchar” Esta expresión evidencia que, en ocasiones, algunos estudiantes, asumen métodos de aprendizaje orientados por las prácticas de evaluación que se asumen desde las cátedras, lo que se vincula con un posicionamiento de la evaluación instrumentalista. En la misma dirección aparece la tercera opinión.
- 3- Encuesta N° 209 “Por lo general priorizan si te aprendiste de memoria los títulos del libro o clasificaciones, no importa si entendiste o no de qué se trata.
- 4- La cuarta expresión no se refiere a la evaluación, consigna una expresión no pertinente con al objeto de estudio.

Tabla N°42

<b>Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Acreditar los conocimientos sobre los contenidos de una materia	0	0	0
Promover la regulación de su aprendizaje	44	0,207	21%
Conocer los procesos que te permiten aprender	28	0,131	13%
Cuantificar el grado de conocimiento que posee en relación con una temática	<b>87</b>	0,408	41%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por usted	17	0,080	8%
Otros	0	0,000	0%
No sabe/no contesta	37	0,174	17%
Total	213	1	100
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.			

La tabla demuestra que en segunda opción el valor de variable que más se repite es: cuantificar el grado de conocimiento que posee en relación con una temática, elegido por 87 sujetos de los 213 encuestados. La mirada está puesta en la posibilidad que otorga la evaluación de medir, lo que no siempre posibilita organizar de manera más racional y eficaz las actividades de aprendizaje, ya que se dejan de lado la dimensión metacognitiva, vinculada al conocimiento de los procesos por los cuales se aprende y la autorregulación del estudio. Aspectos que tampoco aparecen en la tercera opción lo que puede evidenciarse en la siguiente tabla.

Tabla N°43

<b>Funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes</b>	<b>fi</b>	<b>fr</b>	<b>fr%</b>
Acreditar los conocimientos sobre los contenidos de una materia	0	0	0%
Promover la regulación de su aprendizaje	0	0	0%
Conocer los procesos que le permiten aprender	13	0,061	6%
Cuantificar el grado de conocimiento que posee en relación con una temática	31	0,146	15%
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por usted	100	0,469	47%
Otros	0	0,000	0%
No sabe/no contesta	69	0,324	32%
Total	213	1	100%
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.			

En referencia a la función de la evaluación en el nivel superior según (Vallejo Ruiz, 2014) la evaluación tiene una doble función, por un lado, la social vinculada a la acreditación de competencias ante la sociedad, y la pedagógica, que posibilita mejorar los procesos de aprendizaje y por tanto las capacidades personales y profesionales.

Según las opiniones de los estudiantes la función de la evaluación aparece centrada en la acreditación y la medición, en este sentido la evaluación se equipara con la calificación. Este posicionamiento se vincula según (Ibarra, 2008) con el discurso<sup>4</sup> tradicional que posee la universidad sobre el tema. Justificados, entre otras

<sup>4</sup> Discurso: formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y a menudo leer y escribir. Gee, J. P. (2005). La ideología en los Discursos. Madrid: Ediciones Morata.

cuestiones, por dicho discurso, los encuestados se focalizarían en los aspectos que se evaluarán e ignoran todo aquello que no será objeto de evaluación.

Indicador: Finalidad de los exámenes finales

Tabla N°44

Finalidad de los exámenes finales	Grado de presencia por atributo			Total
	Siempre	A veces	Nunca	
Evidenciar el dominio de contenidos	<b>164</b>	48	1	213
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos	95	<b>110</b>	8	213
Demostrar el desarrollo de habilidades profesionales	<b>128</b>	75	10	213
Evidenciar valores	86	<b>98</b>	29	213
Manifestar actitudes profesionales	<b>124</b>	79	10	213
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.				

En la tabla se puede observar que el valor de variable “evidenciar el dominio de contenidos” es elegido por 164 estudiantes que representan un 77% de la muestra, y a su vez se ubican en la mayor frecuencia, siempre. Bajo esa temporalidad también se destacan: la demostración de habilidades y actitudes profesionales. De lo cual se puede inferir que para la mayoría de los estudiantes encuestados el examen final está orientado a evaluar contenidos, habilidades y actitudes profesionales, lo que se vincula con el desarrollo de competencias; sin embargo, la dimensión metacognitiva de la evaluación no es altamente considerada por los encuestados, en tanto el análisis de los procesos que permiten construir conocimientos se da “a veces” para 110 sujetos los que representan un 52% del total y para un 46% en “ocasiones” se evidencian valores.

Cabe señalar que los exámenes finales buscan acreditar competencias, aunque en relación con esto (Perrenoud, 2000) advierte que la competencia nunca es puro y simple empeo racional de conocimientos, modelos de acción y procedimientos. Lo cual implica pensar que los aspectos, que tienen que ver con el desarrollo del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, son necesarios desarrollar desde toda

instancia de evaluación. Por su parte (Rodríguez Gómez, Ibarra, Gallego, Gómez Ruiz, & Quesada, 2011), señalan que se requiere de egresados que sean capaces de planificar y hacer el seguimiento de su proceso de aprendizaje de forma autónoma.

Indicador: Impacto de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

A los estudiantes se les preguntó si la evaluación impactaba en el proceso de aprendizaje y sólo un 5% contestó que no, luego se indagó sobre la función de la evaluación en el proceso de aprendizaje y las respuestas pueden observarse en la Tabla 45.

Función en el proceso de aprendizaje	Grado de presencia por atributo			Totales
	Siempre	A veces	Nunca	
Fortalece saberes previos	84	119	10	213
Promueve el uso de nuevas estrategias de aprendizaje	66	<b>130</b>	17	213
Realiza seguimiento del proceso de aprendizaje	98	99	16	213
Desarrolla mecanismos de autoevaluación frente al examen	<b>106</b>	82	25	213
Motiva el sentimiento de superación personal	<b>116</b>	81	16	213
Mejora su capacidad de comprensión	87	100	26	213
Aumenta su capacidad de retención	59	<b>122</b>	32	213
Posibilita el uso de razonamiento	103	98	12	213
Permite una visión integral de los contenidos	80	117	16	213
Motiva la profundización en áreas o temas de interés	67	114	32	213

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

De la lectura de la tabla se puede observar cómo la evaluación, en tanto práctica social instalada en el contexto, impacta en los estudiantes de diferentes formas, dado que todos los valores de variable presentan la mayor cantidad de encuestados en las categorías siempre y a veces.

El valor de variable más elegido fue: motiva el sentimiento de superación personal, lo que implica que los sujetos se basan en las evidencias que le aportan las

evaluaciones para mejorar aspectos personales, es decir las instancias de evaluación promueven aprendizajes orientados al desarrollo personal.

El segundo valor de variable más elegido fue: desarrolla mecanismos de autoevaluación frente al examen, fue señalado en la categoría de “siempre” por 106 estudiantes, lo cual implica pensar que pueden observar fortalezas y debilidades autorregulando su pensamiento, porque destacan también que la evaluación impacta porque posibilita el uso del razonamiento.

En definitiva, para los estudiantes las evaluaciones tienen impacto sobre aspectos personales, en relación a esto (Gimeno Sacristán, 1992) expresa; “La incidencia de los resultados de las evaluaciones en el auto concepto del alumno es otro de los campos de 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”.

No obstante, cuando se les vincula la evaluación con situaciones académicas las respuestas se orientan a la acreditación más que al proceso de evaluación, como se puede observar en tabla N° 46

Tabla N°46 **Grado de presencia por atributo**

<b>Finalidad dada a las evaluaciones parciales</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>Totales</b>
Regularizar una materia	<b>172</b>	39	2	213
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	<b>117</b>	90	6	213
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	96	<b>107</b>	10	213
Definir lo que es prioritario aprender para aprobar	<b>108</b>	86	19	213
Regular la organización del estudio	<b>113</b>	86	14	213
Autorreflexionar sobre su proceso de aprendizaje	89	<b>92</b>	32	213

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Las evaluaciones parciales, para 172 estudiantes de un total de 213 encuestados, se presenta como una evaluación calificativa o sumativa, ya que permite certificar los contenidos aprendidos por el espacio curricular.

Por otro lado, las categorías: *monitorear el proceso de comprensión sobre el tema y autorreflexionar sobre su proceso de aprendizaje*, adquieren los máximos valores en “a veces”. De lo cual se puede inferir que no es una práctica frecuente en los estudiantes la identificación de las fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas pertinentes al parcial, dejando por fuera la elaboración nuevos aprendizajes que facilitan la formación de competencias, en términos de (Bain, 2003), aprendizajes profundos. En estos aprendizajes los estudiantes “(...) están interesados en (...) comprender, en las formas de aplicar sus ideas a problemas trascendentes, en las implicancias, en las ideas y en los conceptos”.

El desarrollo de competencias requiere que los estudiantes puedan volver a recorrer el camino en un intento de comprensión histórica, (Sanjurjo L. y., 2006).

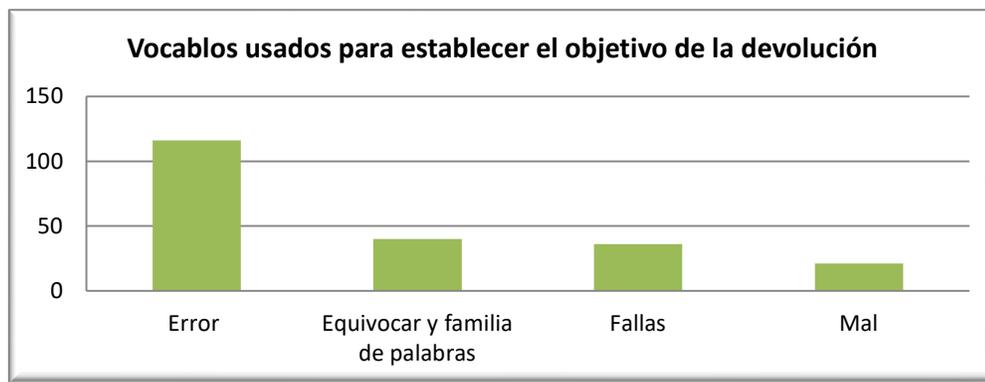
#### Indicador: Objetivo de la instancia de devolución del examen

Para finalizar con la medición del componente conceptual se planteó una pregunta abierta, destinada a conocer cuál es la finalidad que le daban los encuestados al momento de la devolución de los exámenes.

Por ser una pregunta abierta, no se pueden analizar los datos con procedimientos iguales a los casos anteriores.

En esta pregunta primero se identificó la recurrencia de palabras y a partir de ellas surge la siguiente gráfica.

Gráfica N° 5



**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En el gráfico se puede identificar en primer lugar, la vista de los exámenes, aparece fuertemente vinculada a la identificación del error, la equivocación, las fallas o aquello que está mal. Según (Astolfi, 1999) el error cuando puede tomarse como indicador y analizador de los procesos cognitivos puestos en juego, o también como una fijación, algo neurótica que mide la distancia con la norma. Para el mencionado autor “se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes”.

En el marco de la evaluación formativa, el objetivo de una muestra de examen es vincular los procesos que originan esos resultados, como también los aciertos y o el desarrollo de las capacidades puestas en juego. Entonces el error es parte del proceso y se trabaja a para la construcción de los aprendizajes. En esta línea (Anijovich, R.; Camillioni, A.; Capelletti, G.; Jussara Hoffmannn; Katzkowicz, R.;Lopez,L., 2010), aporta que estas instancias de devolución realizadas en forma sistemática, por los docentes, ayuda a los aprendices a desarrollar conciencia metacognitiva, lo que promueve la autonomía y por tanto el aprender a aprender.

Por otro lado, aparecen 36 expresiones que están vinculadas a:

1. La construcción de criterios para las calificaciones de los exámenes y su posibilidad de reclamar por la nota obtenida.
2. La verificación de los aprendizajes.
3. La posibilidad de construir nuevos aprendizajes.
4. Otro insumo de estudio para futuras evaluación.

La siguiente tabla recoge las expresiones de los estudiantes (sólo se han modificados aspectos referidos a la ortografía), en paralelo a los criterios de lectura expresados

Tabla N°47

Expresiones de estudiantes	La muestra de examen es considerada como:
Encuesta N° 2 “Poder analizar los errores cometidos, así como también lo que se desarrolló de forma correcta, que servirá para una instancia de recuperatorio, integrador o final”.	Instancia de entrenamiento que prepara para las futuras evaluaciones. La retroalimentación se centra en lo evaluado
Encueta N° 109 “Ver que tengo que reforzar para el examen final”.	

Encuesta N° 5 “Ver los errores cometidos para no volver a tener los errores”.	
Encuesta N° 33” Analizar los errores y poder estudiarlos para otra instancia”.	
Encuesta N° 111 “Es para poder ver en qué temas se ha fallado y poder saber qué tema se debe preparar con mayor importancia”.	
Encuesta N° 95 “Es para que veamos en que nos equivocamos, y el profesor nos diga en que nos equivocamos”.	
Encuesta N° 162 “Ver en qué puntos del examen me equivoqué y verlos nuevamente para repasar nuevamente esos puntos”.	
Encuesta N°16 “Comprobar que lo estudiado está bien aplicado”	Espacio de verificación del aprendizaje.
Encuesta N° 46” Evaluar los contenidos dados en clase”.	
Encuesta N° 10 “Ver si hemos aprendido”	
Encuesta N° 121” Ver detalles, corroborar”.	
Encuesta N° 40” Corroborar lo aprendido y respondido correctamente y buscar errores para remediarlos”.	
Encuesta N° 56 “Es para que el alumno pueda realizar una autocorrección”	
Encuesta N° 67” Medida de control por parte del estudiante para comprobar en qué fallo y además si el puntaje final es correcto”.	Espacio de verificación del aprendizaje y revisión de criterios de corrección y calificación.
Encuesta N° 4 “No lo encuentro relevante ya que las notas que ponen quedan fijas, por lo que uno no puede controlar nada, simplemente llevárselo o sacarle foto para que sirva para próximos exámenes de esa materia o recuperatorios”.	
Encuesta N° 178 “Conocer las correcciones del profesor, visualizar los temas aprobados y los que tuvieron errores, verificar los conocimientos”	

Encuesta N° 10 “Saber en qué me equivoque para estudiarlo más, saber cómo corrige el profesor o que considera correcto e incorrecto”.	
Encuesta N° 74 “Ver con qué criterios me corrigió el profesor. Ver en qué cosas me equivoqué y preguntar cuál era la respuesta esperada”.	
Encuesta N°150 “Para reclamar los puntos, sacar duda de lo se hizo mal, y que te den la justificación justa”.	
Encuesta N° 11 “Poder despejar las dudas que surgen respecto de algún conocimiento que se consideraba correcto o bien aprendido y en su devolución fue calificado como erróneo.	
Encuesta N°164 “El objetivo de la muestra de examen es para lograr comprender mejor los temas en los que no han quedado suficientes claros y que han sido demostrados en la evaluación, también para comprobar si ha sido corregido bien y el profesor no se confundió”.	
Encuesta N° 32 “Analizar las falencias y aciertos que hemos tenido, conocer nuestros puntos débiles y así poder reforzarlos, ver como hemos aprendido”.	
Encuesta N° 79 “Retroalimentación para saber cuáles conocimientos se han aprendido correctamente y cuáles no”	
Encuesta N° 110” Conocer las causas (y las eventuales explicaciones) tanto de aciertos, como de desaciertos, conformando así, otra etapa o herramienta, del proceso de aprendizaje”.	
Encuesta N° 174 “Retroalimentación”	
Encuesta N°176 “Aprehender de los errores cometidos y afianzar los conocimientos que estaban bien”	
Encuesta N° 190 “Única etapa de autoevaluación y verificación del examen. Es frecuente encontrar diferentes criterios de evaluación por parte de los diferentes profesores que corrigen, y aprender eso muchas veces importa más que el mismo contenido”	
Encuesta N° 79 “Mi objetivo es saber si pude aplicar bien los conocimientos, en caso de no haberlo hecho poder conocer en que aspectos no pude lograrlo”.	Espacio que posibilita el aprendizaje y de valoración personal.

Encuesta N° 20 “Ver las fallas personales”.	
Encuesta N° 181 “Conocer el punto de vista del profesor/cátedra”.	La respuesta está centrada en relación con la calificación y el conocimiento sobre los criterios bajo los cuales se construyen las calificaciones.
Encuesta N° 50 “No sirve”.	
Encuesta N° 183 “Reclamar una nota”	
Encuesta N° 199 “Corroborar que hayan corregido bien”.	
Encuesta N° 203 “Podes ver cuáles son las correcciones del profesor al examen”.	
Encuesta N° 194 “Corroborar que este bien corregido, y aprender de errores cometidos”.	
Encuesta N° 197 Verificar que se haya corregido bien los exámenes, que el puntaje final sea producto de una buena suma y detectar nuestros errores a la hora de rendir”.	
Encuesta N°212 “Ver el examen”.	

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Desde las expresiones de los estudiantes se advierte que sus miradas están puestas en una dimensión cuantitativa, en la que la mayor preocupación está en la medida, la calificación en pos de la acreditación; además, se puede apreciar que las devoluciones están centradas fundamentalmente en la tarea concreta y los ejercicios que implican.

Son pocos los estudiantes que ven la muestra de los exámenes como una instancia que les posibilita recoger información sobre los procesos que se están desarrollando. La retroalimentación se centra en lo evaluado, como un espacio que posibilita un entrenamiento, sobre las marcas identificadas como fallas en relación con los aspectos solicitados. Además, se advierte por las expresiones de los estudiantes, que la devolución de los exámenes no posibilita la autoevaluación como medio por cual los aprendices pueden valorar los criterios de corrección; por el contrario, parecería que los estudiantes tienen un bajo conocimiento sobre los mismos. En este punto es importante retomar las palabras de (Anijovich, R.; Camillioni, A.; Capelletti, G.; Jussara Hoffmann; Katzkowicz, R.; Lopez, L., 2010), “los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos tienen que participar activamente en su comprensión, estableciendo relaciones con las tareas que van a

desarrollar y los criterios de calidad de estas”, al referirse a una de las características de la evaluación formativa.

Finalmente de las expresiones de los encuestados, sobre la conceptualización referida a la devolución de exámenes, no se identificaría de forma generalizada la idea de un espacio de análisis de procesos metacognitivos y “reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, estrategias, obstáculos avances, logros” (Anijovich, R.; Camillioni, A.; Capelletti, G.; Jussara Hoffmann; Katzkowicz, R.; Lopez, L., 2010)

### **7.1.2. Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente conceptual**

Al igual que en el capítulo anterior se puede aseverar que las respuestas dadas por los encuestados no son solamente el producto de los años transitados en la facultad, por el contrario, es una recapitulación de lo vivido. Lo que hoy conceptualizan como evaluación es una síntesis que se conformó a partir de experiencias de aprendizaje, moldeadas en contextos institucionales; en las que organizaron y significaron: sensaciones, emociones, pensamientos y actitudes, vinculadas con las evaluaciones. Realizada esta aclaración se puede afirmar que la conceptualización de los sujetos encuestados, sobre la evaluación de los aprendizajes, a partir de los indicadores trabajados, se corresponde con el enfoque tradicional, centrado en la medición, el control y la acreditación, que, si bien son funciones de la evaluación dentro del proceso formativo universitario, no son las únicas. Según (Álvarez, 2001) reconoce que evaluar, medir, calificar y corregir, están comprometidos en el proceso de evaluar desde una función instrumental; aunque sugiere eliminar la equivalencia de estos términos y señala 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”. Allí es donde se aprecia la función pedagógica.

Desde las respuestas dadas no se puede apreciar con claridad la función pedagógica, es decir, la evaluación de carácter formativo; parecería que se evalúa al final de los procesos y simplemente para constatar el nivel de aprendizaje alcanzado.

Vale recordar que la evaluación es considerada como una parte del proceso de enseñanza y una obligación de los estudiantes para aprender, así la evaluación repercute sobre los alumnos, pero a su vez no tienen incidencia en el proceso, es pertinente señalar que para más del 90% de los encuestados no es un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes.

Desde los aspectos conceptuales de la matriz de aprendizaje de los encuestados, no se puede afirmar que la evaluación esté conceptualizada como un proceso orientado a la comprensión y mejora de los aprendizajes, si se puede apreciar una valoración más cercana a la acreditación, en referencia a esto (Díaz Barriga, 1992) sostiene; “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”.

De esta forma se desdibuja el sentido genuino de la evaluación, que según dicho autor debe posibilitar la “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 el futuro”

A partir de las respuestas dadas por los encuestados se podría inferir que los estudiantes no tienen una participación activa en el proceso de evaluación, se limitan a responder evaluaciones predeterminadas y no todos conciben como un derecho el conocimiento sobre los criterios de evaluación previos a un examen.

## 7.2. **Dimensión:** Esquemas de acción

### Indicador: Razones que motivan el estudio

El análisis comenzó por las causas o motivos que los llevan a estudiar a través del siguiente interrogante ¿Cuáles son las razones por las que ha estudiado las distintas materias? Las respuestas se aprecian en la Tabla N° 48.

Tabla N° 48

<b>Número de orden</b>				
<b>Razones que motivan el estudio</b>	<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>
Aprobar	<b>44% (94)</b>	17% (36)	13% (28)	26% (55)
Aprender	37% (79)	<b>41% (87)</b>	15% (33)	7% (14)
Desarrollo Personal	7% (14)	28% (59)	<b>38% (81)</b>	28% (59)
Desarrollo Laboral	12% (26)	15% (31)	33% (71)	<b>40% (85)</b>
Total	100% (213)	100% (213)	100% (213)	100% (213)
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.				

En la tabla se puede observar que aprobar aparece en primer lugar con un 44% seguido del aprender en un 41%, mientras que el desarrollo personal aparece en tercer lugar y por último el desarrollo laboral.

Las respuestas invitan a pensar en la modalidad de estudio de los encuestados. Dicha modalidad según (Camilloni & Besabe, 2009) es la manera particular en que un estudiante se prepara o dispone para la evaluación. Por las respuestas dadas se podría inferir, que los respondientes organizan el proceso por el cual adquieren conocimiento pensando en los criterios de aprobación y no tanto en desarrollar aprendizajes significativos. Quizás esto explique por qué el desarrollo personal aparece en un tercer lugar, lo que implica pensar en la posibilidad de deslizamientos del aprender al acreditar, de la evaluación al control; del deseo, como principio que empuja la acción de aprender, a la obligación como acción delimitada por criterios exteriores a los sujetos. Lo que concuerda con las respuestas dadas a la pregunta referida a las características de la evaluación, como se observa en la Tabla N°46.

#### Indicador: Aspectos priorizados en el estudio de parciales

Con la finalidad de conocer a qué cosas le dan importancia se les preguntó: A la hora de preparar un examen parcial, ¿usted le da importancia a...?. Para dar respuesta debían seleccionar una categoría de respuesta y puntuar la frecuencia, siempre, a veces y nunca.

Tabla N° 49

## Grado de presencia por atributo

Factores priorizados en la preparación de un examen parcial	Siempre		A veces		Nunca		Totales
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
El tiempo para la preparación del examen	99	46%	98	46%	16	8%	213 (100%)
Los temas desarrollados en clase	161	76%	48	23%	4	2%	213 (100%)
Las formas en que los profesores desarrollaron el contenido	118	55%	82	38%	13	6%	213 (100%)
Los temas que los docentes destacan como importantes	188	88%	23	11%	2	1%	213 (100%)
La bibliografía	31	15%	148	69%	34	16%	213 (100%)
Los temas desarrollados en los prácticos	139	65%	71	33%	3	1%	213 (100%)
Los saberes previos sobre el tema	59	28%	125	59%	29	14%	213 (100%)
La relación con otras materias	40	19%	117	55%	56	26%	213 (100%)
El desarrollo de capacidades personales	71	33%	103	48%	39	18%	213 (100%)
El comentario de otros estudiantes	41	19%	112	53%	60	28%	213 (100%)

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

A partir de la tabla se puede observar la importancia que le dan, los encuestados, a los temas que los docentes, ya que el 88% siempre lo considera a la hora de preparar los exámenes. Le sigue en orden de importancia los temas desarrollados en clases con un 75%. Por otra parte, se puede observar que las categorías que implican poner en juego recursos o herramientas personales son las que adquieren porcentajes menores en la frecuencia siempre, solo un 33% prioriza el desarrollo de las capacidades personales. Es necesario advertir que la evaluación formativa posibilita la evaluación de otros objetos, aspectos, dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas, etc) (Anijovich, R.; Camillioni, A.; Capelletti, G.; Jussara Hoffmann; Katzkowicz, R.; Lopez, L., 2010)

Indicador: Aspectos priorizados en el estudio de finales

Con la finalidad de identificar diferencias con los esquemas de acción referidos a los exámenes parciales se pregunta por; A la hora de preparar un examen final, ¿usted le da importancia a...?

Tabla N°50

**Grado de presencia por atributo**

Factores priorizados en la preparación de un examen final	Siempre		A veces		Nunca		Totales
	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	
El tiempo para la preparación del examen	172	<b>81%</b>	38	18%	3	1%	213 (100%)
Los temas desarrollados en clase	161	<b>76%</b>	47	22%	5	2%	213 (100%)
Las formas en que los profesores desarrollaron el contenido	130	<b>61%</b>	74	35%	9	4%	213 (100%)
Los temas que los docentes destacan como importantes	185	<b>87%</b>	27	13%	1	0%	213 (100%)
La bibliografía	97	46%	101	<b>47%</b>	15	7%	213 (100%)
Los temas desarrollados en los prácticos	141	<b>66%</b>	69	32%	3	1%	213 (100%)
Los saberes previos sobre el tema	81	38%	109	<b>51%</b>	23	11%	213 (100%)
La relación con otras materias	54	25%	<b>119</b>	<b>56%</b>	40	19%	213 (100%)
El desarrollo de capacidades personales	81	38%	106	<b>50%</b>	26	12%	213 (100%)
La profundización de conocimientos	125	<b>59%</b>	75	35%	13	6%	213 (100%)
La futura formación profesional	99	<b>46%</b>	93	44%	21	10%	213 (100%)
Los comentarios de otros estudiantes	52	24%	115	<b>54%</b>	46	22%	213 (100%)

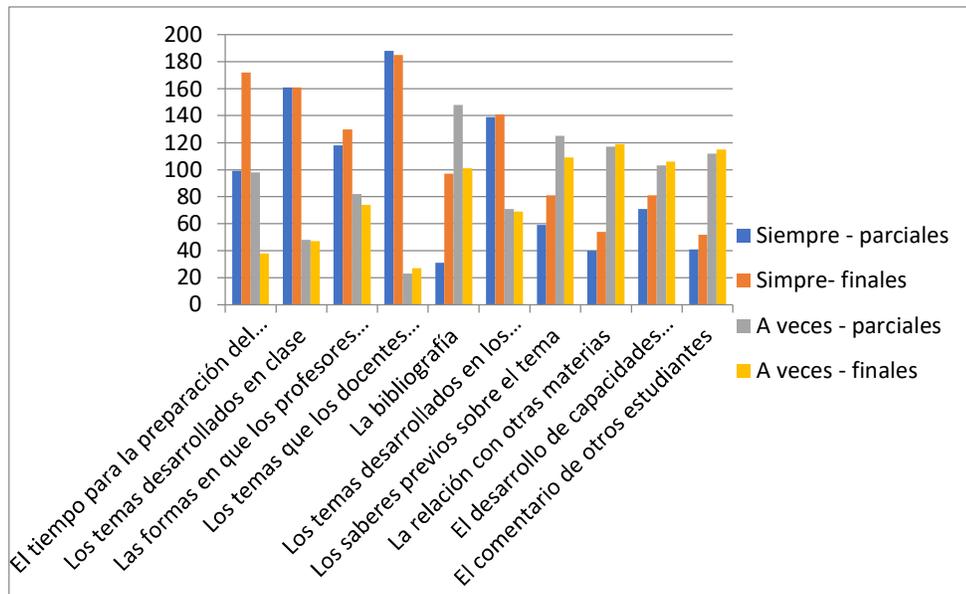
**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En líneas generales, a partir de la tabla se observa que: los esquemas de acción empleados, por los encuestados, para la preparación de los exámenes finales no difieren de los usados para los exámenes parciales.

Nuevamente aparece como factor más importante los temas que los docentes destacan como importantes señalados por el 87% de los respondientes. Además, se puede observar que los valores más altos los asumen categorías vinculadas a la práctica docente en comparación con las que adquieren los vinculadas a prácticas y recursos de los estudiantes. Finalmente se identifica una diferencia importante de señalar en relación con, el tiempo aparece en segundo lugar, ya que considerado

siempre por 81% de los estudiantes, para la preparación del examen mientras que en los parciales es de un 46%.

**Gráfico N° 6 Comparación entre esquemas de acción priorizados para parciales y finales- para las frecuencias: siempre y a veces.**



**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

La gráfica evidencia que no hay diferencias significativas en cuanto a las estrategias de afrontamiento frente a los exámenes.

Indicador: Valoración del aprendizaje

Con la finalidad de conocer el sustento de estos esquemas de acción se les pregunto: ¿Usted sabe que ha aprendido cuándo? Debían ordenar categorías del 1 al 6. Las respuestas se arrecian en la Tabla N° 51

Tabla N°51

Número de orden

Criterios que definen el aprendiza- je	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	fi	fr %	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr%	fi	fr %
Comprende conocimiento teórico	33	15%	52	<b>24%</b>	30	14%	33	15%	55	26%	10	5 %
Comprende conocimiento práctico	46	22%	51	<b>24%</b>	43	20%	48	23%	21	10%	4	2 %
Integra los conocimientos para analizar una situación concreta	70	<b>33%</b>	33	15%	51	<b>24%</b>	36	17%	16	8%	7	3 %
Desarrolla los procedimientos que permiten la resolución de problemas	28	13%	49	23%	43	20%	61	<b>29%</b>	28	13%	4	2 %
Ejecuta situaciones vinculadas a la práctica profesional	22	10%	20	9%	40	19%	25	12%	75	<b>35%</b>	31	15 %
La calificación es 6 o superior a ella	14	7%	8	4%	6	3%	10	5%	18	8%	157	<b>74 %</b>
<b>Total</b>	213	100 %	213	100 %	213	100 %	213	100 %	213	100 %	213	100 %

**Fuente:** elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En la tabla se observa que en primer lugar el 33% de los sujetos encuestados considera que ha aprendido cuando es capaz de Integrar los conocimientos para analizar una situación concreta, en segundo orden un 24% evidencia el aprendizaje cuando le resulta posible comprender el conocimiento teórico e igual porcentaje valora la comprensión del conocimiento práctico.

En cuarto lugar, un 29% ubican el desarrollo de procedimientos que permiten la resolución de problemas de los encuestados, como acción que valida el aprendizaje.

En quinto lugar, el 35% de los estudiantes encuestados siente que ha aprendido cuando ejecuta situaciones vinculadas a la práctica profesional.

En sexto lugar el 74% de los sujetos considera que ha aprendido cuando la calificación es 6 o superior a ella.

De lo expresado anteriormente se puede inferir que los encuestados estudian con la finalidad de aprobar, aunque evidencian la diferencia entre acreditar y aprender. Sin embargo, al preguntarles cuando sienten que aprenden, aparecen la vinculación al desarrollo de procesos cognitivos vinculados a los aprendizajes significativos como es la integración y comprensión de saberes, transferidos para la resolución de problemas a situaciones reales vinculadas a la práctica profesional.

### **7.2.1. Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde los esquemas de acción**

A partir de las respuestas obtenidas se pueden identificar esquemas de acción coherentes con el componente conceptual de la matriz de aprendizaje, referida a la evaluación. En la que se sobredimensiona la acreditación por encima de la evaluación, la finalidad de los procesos de estudio aparece fuertemente vinculados a los de aprobación y las devoluciones, por parte de los profesores, está orientado a la identificación de errores y no en la generación de conciencia cognitiva.

Desde las respuestas de los estudiantes se puede inferir que la participación de los encuestados se reduce a consumir el conocimiento dado por sus docentes en clases y responde a las instancias de evaluación según las normas, criterios establecidos por la cátedra; en referencia a esto (Patiño, 2007) afirma “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”

Bajo esta perspectiva los encuestados han ido configurando sus matrices de aprendizaje, y estas definen la manera en la que transitan las aulas, bajo la tensión entre la entre aprobar y aprender, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. (Litwin, 1998).

### 7.3. **Dimensión:** Componente emocional

Este componente busca conocer las emociones de los estudiantes en relación con la evaluación, desde la recuperación de experiencias, sentimientos y sensaciones antes y durante un examen. Vale aclarar que estas respuestas se daba la opción de no contestar, para que los sujeto pudieran evocar con libertad los aspectos señalados.

#### Indicador: Experiencias positivas

Para comenzar la indagación sobre este tema se realizó la siguiente pregunta ¿Podría comentar alguna situación de evaluación en la que se sintió a gusto?

Del total de los encuestados, contestaron 107 estudiantes los que representan el 50% por lo que el análisis de se realizará sobre los mismos.

Como primer criterio de trabajo se buscaron aspectos comunes entre las respuestas y se las agruparon en función de los siguientes criterios: aspectos personales, aspectos organizativos, dimensión didáctica, actitudes de los docentes y ausencia de experiencias positivas. Seguidamente se explicita cómo se comprenden cada uno de ellos:

- Aspectos personales: son los vinculados al grado de conocimiento y a estados de ánimo de los estudiantes, como, por ejemplo; la tranquilidad a la hora de resolver exámenes.
- Aspectos organizativos: aquellos que se relacionan con el tiempo y los espacios en que los estudiantes deben rendir.
- Dimensión didáctica: implica el currículum en acción por tanto toma como objeto a la enseñanza y lógicamente a la evaluación.
- Actitudes de los docentes: para (Zabalza Beraza, 2008) las competencias profesionales, en la docencia, requieren conocimientos de disciplinares y didácticos, además agrega las habilidades específicas referidas a la comunicación y destaca las siguientes actitudes, disponibilidad, empatía, rigor intelectual y ética

Tabla N°52

Criterios de agrupación de experiencias positivas	fi	fr%
Aspectos personales	19	18%
Aspectos organizativos	3	3%
Dimensión didáctica	42	39%
Actitudes de los docentes	22	21%
Ausencia de experiencias positivas	21	20%
<b>Total</b>	<b>107</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

En la tabla se puede observar que los estudiantes vinculan, las experiencias positivas a la dimensión didáctica. A su vez esta admite otras sub agrupaciones en función de tópicos referidos a la evaluación de los aprendizajes.

El primero se vincula a la coherencia entre los elementos de los dispositivos pedagógicos, en los que debe existir correlación entre lo enseñando y evaluado; además de considerar que la calificación es el resultado de un proceso realizado por el estudiante. Este correlato entre las categorías del proceso no siempre ocurre, lo que genera una situación confusa para los estudiantes y en muchas ocasiones la desaprobación de espacios curriculares. Quizás esta sea la razón por la que los aprendices, identifiquen como experiencias positivas aquellas en las que los elementos de los dispositivos pedagógicos <sup>5</sup>guardan relación o en otras palabras están alineados en la misma dirección y sentido, como lo demuestran las expresiones de los siguientes estudiantes

Encuesta N° 23, "Cuando se evalúan contenidos de la misma complejidad que lo dado en clase"

<sup>5</sup> "El dispositivo pedagógico consiste en una relación jerárquica entre tres conjuntos de reglas-distributiva recontextualizadora y evaluativa-, los que juntos describen el proceso de construcción del conocimiento desde el campo de la producción del conocimiento, al campo de la recontextualización, al campo de reproducción de la clase". "Positioning the regulative", "The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences, 9-12 de Julio 2008. En Camilloni, A. La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? Buenos Aires. Paidós.

Encuesta N° 75“Si, cuando el examen concuerda con lo comentado en clase. Cuando se apega al razonamiento y a la integración teórico/practico”.

Encuesta N° 140“Generalmente, cuando el examen que se me presenta tiene una clara redacción de lo que se pide y concuerda con los temas que se dictaron en la cátedra”.

Encuesta N° 118 “Donde el profesor nos solo evaluaba mi respuesta en el examen si no tenia en cuenta mi desarrollo de todo el cursado, sentí que reconocía mi esfuerzo”.

Encuesta N° 35 CON EVALUACIONES MAS DIDÁCTICAS (las mayúsculas son del encuestado)

El segundo está vinculado a situaciones de evaluación en las que los estudiantes han podido movilizar capacidades, habilidades y conocimientos para la resolución de las actividades propuestas.

Encuesta N 6: “Exámenes donde se analiza la integración de conocimientos, donde se evaluaba la capacidad de utilizar los conocimientos y no si se sabían de memoria o no”.

Encuesta N° 117 “Me ha gustado estudiar una materia en la que se hacía hincapié a nuestro pensamiento analítico y estaba muy avocado a lo que nos iba a servir al momento de trabajar”

Encuesta N° 161 “En los Exámenes en los que se pide aplicar los conocimientos teóricos, a un caso particular en el cual se debe solucionar un problema con el conocimiento que luego desarrollaremos como profesionales”

Encuesta N° 204 Cuando los profesores realmente han evaluado que uno haya aprendido y comprendido lo que ha estudiado y no simplemente recita de memoria textos o conceptos.

Encuesta N° 122 “Cuando las clases han sido eficientes de modo que el tema ha sido comprendido y por lo tanto interesante”.

Estas expresiones representan las escritas por algunos estudiantes, de la muestra, y orientadas a la valoración positiva sobre evaluaciones formativas; es decir, aquellas

en las que circula el conocimiento, las habilidades y las capacidades en torno a situaciones reales vinculadas al desarrollo profesional, es estos casos las evaluaciones no se reducen a la acreditación o a la medición de que se sabe, les permitió a los estudiantes comprender sus propios procesos. Según (Alvarez Mendez, 2001, pág. 31) (...) quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar”

En tercer lugar, los estudiantes destacan experiencias en relación con las formas de evaluación: oral y escrito, destacando los aspectos positivos de cada una de ellas. También aparece la narración de experiencias en relación con la modalidad virtual.

Otra de las categorías que es necesario analizar son las actitudes de los docentes, a continuación, se volcaran algunas expresiones.

Encuesta N°3 “Me siento a gusto cuando el profesor que está en el examen tiene buena predisposición para con el trato hacia los alumnos”

Encuesta N° 7 “En todos aquellos exámenes en que los profesores te reciben sonrientes, sin aparentar algo trágico. Cuando NO HABLAN o interrumpen cada 2 minutos para hacer aclaraciones”

Encuesta N° 11 En algunas de las instancias de evaluación oral algunos docentes generan un clima ameno donde se conversa sobre los temas aprendidos y se valora de forma particular la manera en que los contenidos han sido adquiridos.

Encuesta N° 157 “Cuando un profesor fue profesor, pero también humano teniendo ciertas consideraciones”

Encuesta N° 178 Examen oral de contabilidad de costo, las profesoras también fueron muy humanas y no solo se centraron en evaluar sino también en aconsejar.

Encuesta N° 199 “Me siento cuando los profesores vienen de buenas formas, por ahí uno viene cargado de estrés y hay cada profesor que tiene malos tratos o forma chocantes de responder que te alteran más de los nervios. No son todos los profesores claramente, pero nunca falta uno que te deja pensando porque se dedica a esta profesión si no tiene tacto con los alumnos”

En el análisis de estas expresiones es importante destacar que los estudiantes rescatan experiencias en las que ha existido dialogo entendido como una actividad orientada al descubrimiento y a una comprensión distinta que fortalece el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que dialogan. (Burbules N. , El dialogo en la enseñanza., 1999), en definitiva, la posibilidad de sentirse reconocido por el otro en un entorno pedagógico, es decir que la instancia de evaluación sea una de posibilidad de educación.

En relación con los aspectos personales los estudiantes comentan experiencias en las que jerarquizan la importancia de poseer tiempo para estudiar y rendir los exámenes, además de la tranquilidad a la hora de rendir.

En cuanto a los aspectos organizativos, mencionan el factor de organización de los estudiantes para rendir, por ejemplo: que puedan ingresar todos al aula en el mismo tiempo.

Indicador: Experiencias negativas

Esto se completó identificando experiencias de evaluación en las que se hubieran sentido incómodos. En importante señalar que, del total de la muestra, 92 sujetos (43%) no contestaron, por lo que se trabajará sobre las 121 (56%) respuestas obtenidas.

Las respuestas de los estudiantes, sobre las experiencias de evaluación negativas, muestra coincidencias en los aspectos que señalan desde una valoración positiva, es por ello que se emplean iguales criterios.

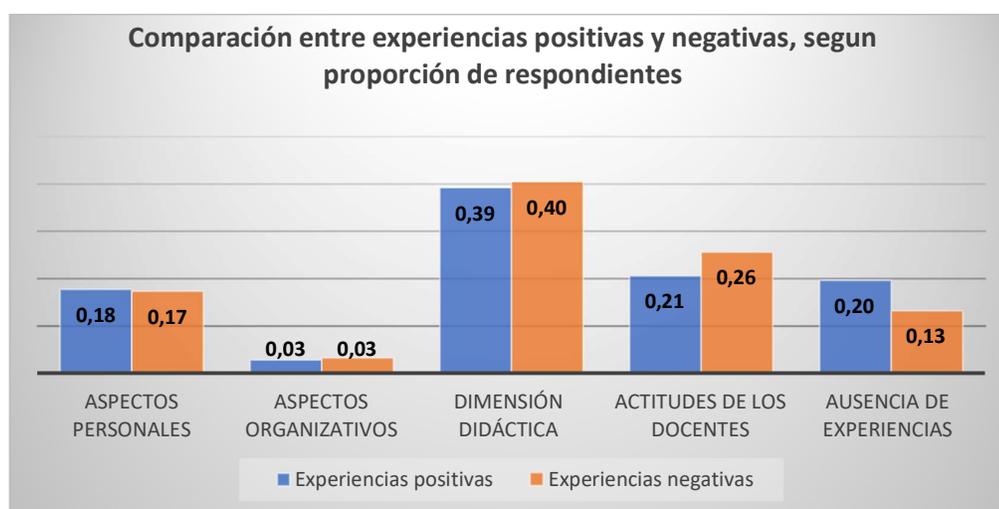
Tabla N° 53

<b>Criterios de agrupación de experiencias negativas</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Aspectos personales	21	17%
Aspectos organizativos	4	3%
Dimensión didáctica	49	40%
Actitudes de los docentes	31	26%
Ausencia de experiencias negativas	16	13%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

A partir de la tabla se observa que los respondientes a la hora de priorizar aspectos que determinen experiencias negativas, señalan la dimensión didáctica como prioritaria, seguida por las actitudes de los docentes.

No hay diferencias significativas con las experiencias positivas. Los respondientes relatan sucesos en los que se identifica las carencias de atributos positivos, es así, que para la dimensión didáctica señalan falta de coherencia entre la enseñanza y la evaluación, evaluaciones centradas en la dimensión memorística del aprendizaje, formas en la que se han tomado exámenes orales, criterios de corrección confusos.

Gráfico N°7



**Fuente:** elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

#### Indicador: sensaciones en relación con las evaluaciones

La encuesta planteo frases abiertas para conocer las sensaciones de los respondientes en vinculación al tópico en estudio. Se inició el recorrido con la siguiente frase: Antes de un examen siento...; si bien tenían la posibilidad de escribir un texto de respuesta larga, solo dos encuestados escribieron un par de oraciones, el resto escribió entre una y dos palabras.

Se optó por contabilizar los vocablos y tomar la primera palabra escrita, dado que, en los casos que respondieron con más de un concepto, la segunda era un sinónimo o expresión equivalente. A partir de ese análisis se obtiene la siguiente tabla.

Tabla N°54

	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
<b>Vocablos que evocan sensaciones antes del examen</b>		
Nervios	115	54%
Ansiedad	67	31%
Miedo	9	4%
Tranquilidad	9	4%
Inseguridad	3	1%
Estrés	5	2%
Presión	2	1%
Curiosidad	2	1%
Expectativa	1	0%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

La tabla indica que el valor de variable que más elegido, es el vocablo *nervios*, con un 54% y si se añade la categoría *ansiedad*, se puede afirmar que el 85% de los encuestados, presenta excitación en los nervios antes del examen, lo que genera un estado de inquietud temor, por ejemplo, en la encuesta N°8 se puede leer: “Una sensación de ansiedad y estrés por los tiempos. A veces me cuesta dormir y muchas veces he soñado que estoy rindiendo la noche anterior al final.

En la encuesta N° 61 un estudiante expresa; Anticipación, miedo a que tomen algo que no estudie, tomo agua y recuerdo que me senté, leí, estudie ....

Se avanzó en cuanto a las sensaciones de los estudiantes y se indagó para conocer si había diferencias con el momento del examen, por ello se los invitó a completar la siguiente frase: Cuando me enfrento con el examen siento...

La modalidad de respuesta de los encuestados es muy similar, son solo cinco los que escriben más de un par de oraciones; por lo que se toman la misma decisión para realizar el análisis de datos. Seguidamente se presenta la tabla en la que se observará que en algunas categorías aparecen términos equivalentes. Cabe aclarar que son expresiones usadas por distintos sujetos, se agrupan porque son similares, sin embargo, desde el punto de vista psicológico presentan diferencias, por ello se decide separar por una barra inclinada.

Tabla N° 55

<b>Vocablos que evocan sensaciones durante el examen</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Nervios / tensión	69	32%
Ansiedad / angustia	27	13%
Miedo	13	6%
Estrés	9	4%
Presión	6	3%
Inseguridad / dudas	7	3%
Cansancio	3	1%
Tranquilidad / calma/ confianza	32	15%
Motivado /preparado /poder	24	9%
Alivio / relajación	8	4%
Concentración	4	2%
Desafío	4	2%
Expectativa / curiosidad	3	1%
Bien	2	1%
Nada	2	1%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>
<b>Fuente:</b> elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.		

A partir de la tabla se puede observar que frente al examen los nervios disminuyen solo un 32% afirma estar en un estado de excitación nerviosa, sin embargo, frente al examen aparece la palabra angustia, estado de ánimo que profundiza la ansiedad.

Es importante analizar que, junto a las sensaciones displacenteras, los sujetos evocan palabras que tienen que ver con aspectos positivos para el aprendizaje como la tranquilidad, la motivación la relajación, la concentración, en pos de dar respuesta a un desafío frente al cual se tienen expectativas. Uno de los encuestados expresaba “Una sensación desafiante. A medida que avanzo empiezo a sentirme más tranquila y me dan ganas de terminar y descansar”; otro estudiante y en igual dirección afirma: “Relajación, disfruto poder aplicar lo aprendido” encuesta N° 32.

Frente al examen hay un estado de inquietud, de alerta puesto al servicio de la resolución de una situación, como se puede leer en la encuesta N° 73 “Que debo y puedo hacer lo mejor posible”, es decir los sujetos se involucran con la tarea.

Para cerrar este componente se les solicito a los encuestados que completaran la siguiente frase Cuando me entero que no aprobé siento

Tabla N° 56

<b>Estados de ánimo frente a la desaprobación</b>	<b>fi</b>	<b>fr%</b>
Angustia	8	4%
Decepción	41	19%
Frustración	43	20%
Enojo	12	6%
Desazón / desanimo	8	4%
Tristeza	31	15%
Bronca	12	6%
Mal	9	4%
Sentimientos positivos	31	15%
No contestan	18	8%
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. 2019.

Solamente un 15% de los sujetos manifiesta estado de ánimo positivo frente a una desaprobación de examen, mientras que el resto necesariamente deberá tomarse un tiempo para recuperarse de la situación evaluación. Las respuestas demuestran como la calificación los califica, los evalúa en tanto sujetos. De allí la presión que sienten a la hora de desaprobar. (Gimeno Sacristán, 1992) recuerda que: “La percepción que elaboramos de nuestras capacidades en función de nuestro rendimiento escolar condiciona nuestra confianza personal a la hora de tomar esa decisión”.

### **Primeras aproximaciones sobre las matrices de aprendizaje desde el componente emocional**

En relación con el componente emocional y a través de la recuperación de experiencias los encuestados valoran las evaluaciones que posibilitan la generación de conocimientos y el desarrollo de la autonomía del pensamiento, en definitiva,

cuando pueden ejercer su rol como sujetos en el proceso de aprendizaje, en este punto (Sanjurjo L. , 1996) expresa:

“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”

Otro aspecto considerado, por los encuestados, se vincula con la coherencia entre los elementos de los dispositivos que se aplican, según (Litwin, 1998), la evaluación expresa las exigencias y provee tranquilidad cuando refleja los acuerdos establecidos en el contrato pedagógico.

Los encuestados, en las experiencias positivas, rescataron la importancia del rol del docente. Los estudiantes valoran como positivas las instancias de evaluación en las que los evaluadores asumen un rol de facilitador; que promuevan situaciones de evaluación en las que exista el diálogo, previendo espacios para que los aprendices se expresen sobre lo que está circulando en esas instancias, es decir espacios en los que circule la palabra.

Finalmente, y en referencia a las sensaciones antes y durante el examen, es importante señalar que, en la mayoría de los casos, los encuestados lo asocian a sensaciones displacenteras, las actividades de aprendizaje y por tanto de evaluación según (Patiño, 2007), son movilizadoras de identidad, porque “ponen 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”.

En algún punto las evaluaciones que realizan los estudiantes los constituyen como sujetos en tanto configuran matrices sobre esto, para (Celman, ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación? , 1998, pág. 62) “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”

#### 7.4. A modo de conclusión

En referencia a la matriz de aprendizaje referida a evaluación y desde la conceptualización, por medio de los siguientes indicadores:

- evocación en relación con el vocablo evaluación;
- características de la evaluación;
- funciones en el nivel superior;
- finalidad de los exámenes finales;
- impacto de la evaluación en el proceso;
- función en su proceso de aprendizaje;
- finalidad de los parciales;
- objetivo de la instancia de devolución del examen;

se observan respuesta vinculadas con una visión de la evaluación en la que se equipara con los términos de: calificación y acreditación. De esta forma la conceptualización de la evaluación está orientada al cumplimiento formal de los mecanismos establecidos previamente en el régimen de evaluación de los espacios curriculares.

La evaluación posibilita verificar si se cumple con los criterios establecidos al finalizar un periodo o ciclo. Los exámenes parciales no se presentan como una instancia de seguimiento del proceso, son parte de las obligaciones que se deben acreditar.

De las respuestas, de los encuestados, se podría inferir que la conceptualización denota una supremacía de la evaluación sumativa sobre la formativa. Para los respondientes, la evaluación es una obligación, orientada a la medición para identificar el grado de aprendizaje, al cierre de los procesos, a través de instrumentos que verifican el conocimiento que ellos poseen.

Por su parte desde los esquemas de acción, analizados a través de la definición de criterios y estándares, empleado por los estudiantes; se puede apreciar que: las previsiones de los sujetos están orientadas a cumplimentar con los aspectos formales de la evaluación, lo cual concuerda con las respuestas dadas para el componente conceptual. En relación a esto (Perrenoud P. , 2006) recuerda que los estudiantes pueden puede trabajar para salvar las apariencias”, en otras palabras, “no trabajar

más que por la nota, para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro”

Finalmente, el análisis del componente emocional demuestra que, los estudiantes sienten emociones placenteras frente a las experiencias de evaluación potentes en cuanto a la oportunidad de aprender y movilizar capacidades.

Desde el análisis de los vocablos asociados a las sensaciones previas al examen, se puede realizar una segunda lectura. Las vivencias subjetivas de las situaciones de evaluación no siempre son asociadas a emociones positivas. Las emociones negativas parecerían ser mayores en las horas que anteceden al examen; para 209 estudiantes aparecen: nervios, ansiedad e incertidumbre, los cuales son manifestaciones del miedo. Cabe preguntar: ¿por qué los momentos previos a la evaluación son vividos de forma intimidante?

El miedo y sus manifestaciones por ser emociones primarias surgen para preparar al sujeto para la acción, posibilitando la adaptación del mismo; prepara a los estudiantes para la acción futura, se disponen a poner prueba aquello que aprendieron. Esto se podría comprobar porque al momento de realizar el examen la cantidad de estudiantes que tiene emociones displacenteras baja a 134 y aparecen expresiones que permitirían inferir que en el momento de realización del examen se presentan emociones positivas.

Quizás las emociones que componen las matrices, de los estudiantes encuestados, estén ligadas a la idea de la evaluación como una obligación para aprender y no como la consecuencia del mismo.

Para (Celman, ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de transformación? , 1998) la mejora de la evaluación comienza a partir de preguntas desde aquel que enseña, algunas de ellas son: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? ¿Qué otras cosas dejan de aprender?

Ahora bien, sería oportuno pensar que la mejora de la evaluación continua a partir de preguntas desde aquel que aprende, algunas de ellas podrían ser: ¿qué aprendo?; ¿por qué aprendo eso y no otras cosas?; ¿de qué modo lo aprendo?; ¿qué otras

cosas de dejar de aprender?; quizás en ese caso: ¿la evaluación formativa dejaría de presentarse como es una instancia de cumplimiento formal para los estudiantes?

Desde este posicionamiento los sujetos se asumirían como tal en la relación pedagógica, la evaluación se convertiría en proceso reflexivo propio que promueva la mejora continua, es decir, en educación.

## **CONCLUSIONES**

---

## CONCLUSIONES

El problema de investigación de esta Tesis de Maestría buscaba analizar si las matrices de aprendizaje construidas por los docentes y estudiantes responden a las propuestas didácticas actuales en torno a la evaluación de los aprendizajes.

La evidencia empírica permitió identificar y comparar las matrices de los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, UNCuyo de la Facultad de Ciencias Económicas; en torno a la función que cumple la evaluación; planteo realizado en el primer objetivo.

El trabajo empírico ha permitido demostrar que en los docentes encuestados la construcción de su matriz en relación con la evaluación de los aprendizajes responde a dos lógicas: sumativa y formativa (Pérez Expósito & González Aguilar, 2011). La primera se expresa en la importancia otorgada a la medición de las capacidades disciplinares y profesionales por sobre otras; a la luz del concepto de competencias trabajado en el marco teórico, no sería erróneo considerar que hay desarrollo de algunas capacidades por sobre otras y que forman parte de las competencias.

Este posicionamiento tal vez, se vea fortalecido por el bagaje emocional de los docentes, lo que fue posible evidenciar en los testimonios recogidos, cabe recordar que la mayoría comenzaba apelando a la calificación obtenida o al resultado de una instancia de evaluación.

Otra dimensión, que pareciera no tener una fuerte presencia, es la mirada de los profesores, en referencia a la participación activa de los estudiantes en los procesos de: retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes. Aunque si consideran, para diseñar su espacio curricular, como segunda opción, las características de los estudiantes; quizás contemplan los aspectos de la psicología evolutiva que les permiten situar a los aprendices en contexto para ver las maneras apropiadas de mediar los contenidos.

En cuanto al diseño del espacio curricular, para los encuestados, proyectar las formas de evaluación no está presente como criterio de anticipación, en tanto no fue elegida ni en primera, segunda o tercera opción. Parecería que la evaluación se presentaría

como una consecuencia de lo que se viene realizando, en la que no se necesita planificación y o previsión didáctica. La evaluación desde el diseño del espacio curricular aislada de los momentos de enseñar y aprender.

La segunda lógica, la de la evaluación formativa se identifica en los docentes, al analizar las respuestas referidas a la finalidad, su impacto en la interpretación didáctica de los resultados de las evaluaciones y la función que le otorgan. Si bien, no todos los docentes enviaron sus testimonios, se observó una clara vinculación entre experiencias evaluativas formativas y emociones positivas, quizás la vivencia de instancias de evaluación mediadoras, auténticas, anime a los profesores a desarrollarlas.

También aparece la visión formativa de la evaluación al analizar a qué apuntan sus evaluaciones y qué les permite aprender a sus estudiantes, lo que concuerda con lo que expresan en relación con las actividades que componen los instrumentos de medición.

Si se retoma algunos interrogantes planteados en la introducción se podrían responder que las prácticas evaluativas posibilitan la demostración de procesos constructivos en la formación de capacidades profesionales fundamentalmente y no revestirían procesos totalmente mecanizados dado que evalúan los resultados obtenidos y buscan realizar los ajustes pertinentes.

De lo expresado se puede concluir que entre los docentes y en cada docente coexisten ambas lógicas, por un lado, está esa consideración de la evaluación como elemento de control en función de la cual se obtiene información objetiva y por otro lado la identifican como una oportunidad para reflexionar, por medio de la resolución de problemas y el análisis de casos, es decir con tareas de evaluación abiertas que permitan más de una respuesta.

En cuanto a los estudiantes, desde las respuestas obtenidas para el componente conceptual, los esquemas de acción y sus emociones, se pudo apreciar una matriz de evaluación centrada en la verificación y el control, como instancias que deben ser sorteadas para alcanzar un resultado. En otras palabras, en general estudian para aprobar, acreditar, por ejemplo, para el 80% de los encuestados siempre la finalidad de los parciales es para regularizar la materia.

Los estudiantes se esfuerzan por cumplir con las exigencias establecidas en cada espacio curricular, las instancias evaluativas que pudieran ser formativas en su proceso no son valoradas en esa dirección, son una obligación para aprender, donde el temor a la equivocación, el miedo al error es vivenciado de forma amenazante. Quizás porque es concebido como un proceso en el cual es responsable el docente; por el trabajo de campo realizado, se podría advertir que los estudiantes no tienen participación en el proceso de evaluación; no obstante, el 54% de los encuestados lo vinculan a los aspectos personales al identificar que impacta siempre en el sentimiento de superación personal.

La función de la evaluación para los estudiantes se reduce a la acreditación, cuantificar dejando por fuera los procesos que le permiten aprender, es así que para prepararse para parciales y finales tienen en cuenta, el 87% de los encuestados, “siempre”, los temas que los docentes destacan como importantes, mientras que aspectos que tienen que ver con un aprendizaje significativo o con sus estrategias frente al estudio adquieren menores porcentajes, sin embargo destacan que han aprendido cuando pueden integrar conocimientos.

Los momentos de la retroalimentación, según las expresiones de los estudiantes no aparecen como una instancia de diálogo que vaya más allá de la mirada sobre el error o el centrarse en la actividad realizada, es decir no se identificaría un momento en el cual se propicie la metacognición.

Una vez identificadas las matrices de docentes y estudiantes, el primer objetivo propone comparar los resultados de los mismos.

De lo que se ha expresado en los docentes conviven las dos lógicas de evaluación: sumativa y formativa. Mientras que, en las matrices de los estudiantes encuestados, en su mayoría, poseen componentes de una evaluación centrada en productos y criterios que son establecidos para el aprendizaje que se evalúa. De las respuestas obtenidas se podría advertir que para ellos la retroalimentación está centrada en las fallas cometidas y los instrumentos de evaluación resultan las evidencias de aquello que hay que saber.

Con la finalidad de realizar una lectura comparativa a partir de las categorías esenciales del primer objetivo se presenta la siguiente tabla.

Tabla N° 57

Comparación entre la lógica sumativa y la formativa				
	Lógica sumativa		Lógica formativa	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
Conceptualización de evaluación.	Se observan 23 respuestas bajo un enfoque sumativo.	Se identifican las siguientes categorías: -Calificar medir controlar -Una parte del proceso de enseñanza -Una obligación de los estudiantes para aprender -Un proceso bajo la responsabilidad de los docentes	Se aprecian 12 expresiones referidas al proceso de enseñanza y 15 vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.	----
Funciones priorizadas para la evaluación.	La categoría de respuesta con mayor adhesión es: acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa.	La categoría de respuesta con mayor adhesión es: acreditar los conocimientos sobre los contenidos de una materia.	La categoría de respuesta que concentra mayor número de docentes es:  analizar la práctica docente.	----

Finalidad de la evaluación desde una visión general.	Los docentes destacan la función social, a través de la categoría: informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Los estudiantes priorizan la verificación por medio de: evidenciar el dominio de contenidos.		-----
Finalidad de las instancias concretas de evaluación.	Las categorías de respuestas mayormente seleccionadas fueron: verificar la comprensión del conocimiento práctico y; evidenciar el dominio de contenidos.	La categoría priorizada fue: evidenciar el dominio de contenidos.		-----
Impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	-----	-----	Lectura didáctica de los resultados obtenidos por los estudiantes.	Motiva en el sentimiento de superación personal y promueve estrategias de aprendizaje.

Retroalimentación	Se identifica que para el 85% de los docentes, “siempre” se centra en el análisis de la tarea realizada.	Se observan palabras en las que se prioriza el señalamiento del error. Dicho vocablo aparece 116 veces; equivocar y sus familias de palabras 40 fallas 36 y mal 21 veces. Por su parte, la palabra aprender y derivados de ella, se identifican en 26 ocasiones. En referencia al análisis de las expresiones, aparecen 36 que están vinculadas con la preocupación por las calificaciones en pos de la aprobación.	Se aprecia que el 61% de los docentes, “a veces” señalan falencias actitudinales para el estudio.	-----
Experiencias significativas de la evaluación de	Evocan emociones negativas y rescatan la función	Señalamiento de emociones negativas, en las que la dimensión	Rememoran emociones positivas.	Recuperan emociones positivas, en las que la dimensión

los aprendizajes	adaptativa de las mismas.	didáctica y las actitudes de los docentes aparecen como los factores con mayor preponderancia		didáctica y las actitudes de los docentes aparecen como los factores con mayor preponderancia
------------------	---------------------------	---	--	---

Luego de este análisis se podría expresar que son distintas la conformación de las matrices entre los docentes y estudiantes encuestados, que estos últimos pese a ser más jóvenes poseen un posicionamiento más tradicional que el de sus educadores y es en ese punto donde se hace posible plantear algunos interrogantes como puntas de lanzas para futuras investigaciones ¿es posible pensar que los docentes realizan innovaciones parciales en relación con la evaluación formativa, dado que los estudiantes se resisten aceptarlas, porque quizás no sean comprendidas en su totalidad?; ¿los tiempos establecidos desde los planes de estudio atentan contra prácticas de evaluación formativas?.

En función con lo desarrollado se puede verificar la segunda hipótesis: La evaluación formativa es una instancia de cumplimiento formal para los estudiantes pertenecientes a las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas.

En referencia a la primera hipótesis: Las matrices de aprendizaje referidas a la evaluación, que poseen los profesores del Facultad de Ciencias Económicas, están orientadas a la formación de competencias; se presentaran algunos análisis vinculados al segundo objetivo, encauzado a: conocer y caracterizar prácticas de evaluación formativa, orientadas a la formación de competencias; para luego concluir.

El desarrollo de este objetivo parte de considerar las respuestas vinculadas a las Ordenanza N° 108/10 C.S. la misma, como se expresó en el marco teórico, está vinculada a un enfoque por competencias, el cual requiere de una evaluación formativa.

Si bien, fue leída por 59% de los encuestados el 68% desconoce sobre capacitaciones institucionales, este es un aspecto a considerar en el impacto sobre las prácticas evaluativas, por dos motivos: uno se vincula a la formación profesional de la gran mayoría de los docentes que transitan las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas. Es pertinente recordar que no todos los docentes tienen formación pedagógica, en el caso de este estudio, solo un 51% de los respondientes tiene dicha formación. Por lo que es probable que ante las innovaciones sientan algún tipo de desconfianza y recuperen aquellos saberes, experiencias construidas en sus trayectorias, no siempre dotadas de sentido didáctico.

La otra razón puede vincularse con las respuestas dadas por los docentes a la adecuación de esta normativa al perfil del estudiante actual y al tiempo de cursado, tal vez esta visión de los profesores opere como limitante en el momento de pensar y plasmar innovaciones en los sistemas de evaluación y se limiten a ajustar, fundamentalmente, instrumentos y criterios de corrección.

Para proseguir con el análisis en busca de prácticas evaluativas orientadas al enfoque por competencias, si bien tienen en cuenta el perfil del egresado para diseñar su espacio curricular en necesario profundizar, a través de otras preguntas, por ejemplo, las evaluaciones de la cátedra promueven en los estudiantes en primera opción la reflexión acerca de lo que aprenden; en segunda opción monitorear el proceso de comprensión sobre el tema. Esta pregunta se pudo triangular con el interrogante sobre los objetos de evaluación, es decir qué se evalúa. Los docentes señalan los conocimientos de la disciplina y el campo de intervención profesional, seguido por las habilidades y actitudes, elementos de las competencias profesionales. Se avanza sobre este tópico al preguntar sobre la finalidad y si bien aparece la verificación la comprensión de conocimiento práctico, está seguido de la identificación de la integración de los conocimientos para analizar una situación concreta del campo disciplinar, esto permite pensar en la cognición situada (Díaz Barrigia, 2003) perspectiva vinculada a la formación de competencias.

Estas respuestas guardan coherencia con las actividades que componen los instrumentos de evaluación, las respuestas sobre este indicador demuestran que los docentes varían la composición de los instrumentos lo que apelaría al uso de diferentes estrategias cognitivas, lo que se orienta a un enfoque de competencias. Por lo expuesto se podría aseverar que en el grupo encuestado se observan matrices de aprendizaje referidas a la evaluación, orientadas a la formación de competencias.

Tal vez el lector pueda dudar de dicha afirmación, por lo que parece oportuno aclarar que, al usar el vocablo orientadas, se apunta a expresar que están dirigida a, lo que no es igual que afirmar que se desarrollan de manera completa o parcial.

Finalmente, y en relación con el tercer objetivo: identificar dispositivos institucionales explícitos que acompañan propuestas evaluativas orientadas a la formación de competencias; es posible apreciar que las propuestas de evaluación son acompañadas por la normativa institucional, en primer término, los planes de estudio están desarrollados desde el enfoque de competencias, en segundo lugar, la Facultad cuenta con la Ord. n° 10/05-CD referida a la evaluación de los aprendizajes y la Programación Académica de Grado.

La Ord. N° 10/05-CD F.C.E. establece aspectos organizativos y administrativos en relación con la toma de exámenes; y no deja de lado la dimensión pedagógica, por ejemplo, expresa que las características de los exámenes serán acordes con la tipificación de la obligación curricular, fijado en el programa; se detiene en señalar que la duración debe respetar la curva de atención del estudiante, además, destaca que en la instancia de examen se debe evaluar el aprendizaje comprensivo y funcional del espacio curricular.

Advierte sobre los criterios de corrección al destacar que el estudiante debe conocer los requisitos mínimos para su aprobación y las puntuaciones de cada consigna del examen, a su vez da libertad a las cátedras para que decidan sobre las propuestas de examen siempre y cuando sean compatibles con las empleadas en el periodo de enseñanza y profundiza al expresar “Los planteos deben exigir razonamiento y producción del alumno, evitando la mera repetición memorística”; y avanza al señalar: “Las consignas deberán estar expresadas con la mayor claridad para que no generen dudas o interpretaciones equívocas”.

En síntesis, esta normativa atiende al diseño de los instrumentos y su correspondencia con la práctica de enseñanza, como así también el objetivo al que deben apuntar y la consideración en cuanto a la atención efectiva de los estudiantes frente al examen. Llegado este punto es plausible afirmar que desde aspectos institucionales y explícitos estarían dadas las condiciones para generar propuestas orientadas al desarrollo de capacidades y consecuentemente de competencias.

La Facultad de Ciencias Económicas además de diseñar y comunicar el calendario académico diseña, antes de comenzar el cursado, la Programación Académica de Grado. En la misma se identifica para cada espacio curricular las fechas de parciales con sus respectivos recuperatorios, como así también las fechas de las pruebas de promoción, además de los exámenes finales correspondientes a las épocas y turnos examen.

La mencionada programación tiene por finalidad secuenciar, con criterio pedagógico, las evaluaciones que deben realizar los estudiantes a efectos de regularizar o promocionar la obligación curricular. Este dispositivo se encuentra disponible en la página de la facultad, lo que le permite al estudiante organizar su cronograma de estudio y proyectar su trayectoria para el año que esté cursando.

Por otra parte, ahora bien, cabe preguntar ¿estás condiciones son suficientes o tal vez sería necesario revisar los tiempos destinados a la enseñanza?; ¿es posible que los aspectos teóricos y normativos referidos a la evaluación formativa gocen de aceptación entre los académicos, aunque no logren plasmarse en las prácticas docentes y estudiantiles? Estos y otros interrogantes, planteados a lo largo de este trabajo, podrían generar futuras líneas de investigación.

Para concluir, a lo largo de esta Tesis, se ha planteado de alguna u otra forma la importancia de la metacognición y la participación del sujeto en el proceso de evaluación, por lo tanto, no sería inoportuno, si se le permite a la autora, no hacer una digresión en tal sentido.

En primer lugar y desde los aspectos académicos es posible pensar en una ampliación y profundización del tema de investigación, por medio de aumento en la muestra, la incorporación de otros instrumentos de medición, como también, del empleo de estrategias cualitativas que faciliten la reflexión de docentes y estudiantes en torno a sus prácticas. Es evidente que con este Trabajo de Tesis no se agota la temática, aunque intentó problematizar las prácticas de evaluación desde sus actores principales a efectos de poder identificar, en alguna medida, como piensan, sienten y actúan en instancias evaluativas; la cuestión no está resulta, inevitablemente aparece la pregunta: ¿cómo acercar las visiones de docentes y estudiantes en torno a la evaluación?

Desde las estrategias personales en relación con el aprendizaje, el proceso de conocimiento implicó en muchas ocasiones avances y retrocesos, por: los fantasmas contruidos en torno al producto final esperado, la escasez de tiempo para el estudio, la inevitable tentación de querer abarcar todo olvidando el problema de origen; la soledad de la escritura y la dura batalla contra el ego al querer volver una y otra vez para mejorar lo realizado. Por lo que esta autora considera que más allá de los resultados el camino valió la pena y si se pudiera resumir en dos palabras el proceso de conocimiento realizado serían: aprender a aprender.

## ANEXOS

---

## La evaluación de los aprendizajes, según la opinión de los docentes

Estimados colegas, la presente encuesta está orientada a describir la percepción y concepción de los docentes en relación con la función de la evaluación para el logro de competencias. La información recabada es un insumo imprescindible para el desarrollo de la Tesis de Maestría: "La función de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Un estudio desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional de Cuyo" La información brindada será utilizada para la construcción colectiva del conocimiento, por ello lo invitamos a completar el presente formulario. Desde ya le agradecemos su disposición

### 1. Edad

- |                          |                |
|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | 30 - 35        |
| <input type="checkbox"/> | 36 - 41 años   |
| <input type="checkbox"/> | 42 - 47 años   |
| <input type="checkbox"/> | 48 - 53 años   |
| <input type="checkbox"/> | más de 53 años |

### 2. Género

### 3. Nombrar el espacio curricular en el que se desempeña como Profesor

---

### 4. Año en que se dicta \* Selecciona todos los que corresponda

- |                          |             |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Primer año  |
| <input type="checkbox"/> | Segundo año |
| <input type="checkbox"/> | Tercer año  |
| <input type="checkbox"/> | Cuarto año  |
| <input type="checkbox"/> | Quinto año  |

### 5. Antigüedad en la educación superior

- |                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | 4 -10 años   |
| <input type="checkbox"/> | 11 - 17 años |

- más de 18 años  
 Otro

6. ¿Posee formación de posgrado completa?

- Si  
 No  
 No sabe / no contesta

7. En caso de contestar afirmativamente, responder:

- Referida a la formación pedagógica  
 Referida a la formación de grado

8. En los últimos dos años ha tenido la posibilidad de asistir a

- Congresos  
 Cursos  
 Jornadas  
 Talleres  
 Charlas  
 No sabe /no contesta  
 Otros

9. Integra equipos de investigación

- Si  
 No  
 No sabe / no contesta

10. ¿Ha tenido oportunidad de leer la Ordenanza 108/2010 - C.S., que regula la evaluación de los aprendizajes?

- Si  
 No  
 No sabe / no contesta

11. ¿Recuerda instancias de formación, en esa temática, por parte de la institución?

- Si

- No
- No sabe / no contesta

12. ¿La Ordenanza 108/2010 - C.S. se adecua al perfil actual del estudiante?

- Si
- No
- Tal vez

13. ¿La Ordenanza 108/2010 - C.S. se adecua al tiempo real de cursado?

- Si
- No
- Tal vez

14. A partir de la implementación de la Ordenanza 108/2010, ¿la cátedra generó cambios en las evaluaciones de los aprendizajes?

- Si
- No
- No sabe / no contesta

15. En caso de contestar afirmativamente ¿Podría mencionar alguno de los cambios realizados?

---

16. En su opinión, la evaluación de los aprendizajes le permite al docente:

Priorice en orden de importancia, considerando 1 al más importante

	1	2	3	4	5	6	7
Informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.							
Reconocer los cambios que deben introducirse en la enseñanza.							
Identificar que han captado, los estudiantes, de la enseñanza.							
Observar el rendimiento individual de los estudiantes.							

Analizar las distintas estrategias de aprendizaje.

Delinear las estrategias, desde la cátedra, que favorezcan la mejora de los aprendizajes.

Otro


17. ¿Considera que las diferentes instancias de evaluación (parciales o finales) impactan en los aprendizajes de los estudiantes?

- Siempre
- A veces
- Nunca

18. ¿Considera que los resultados de la evaluación (parciales o finales) impactan en la práctica docente?

- Si
- No
- No sabe / no contesta

19. ¿Por qué?

---

20. En función de su trayectoria académica, ¿qué instrumentos le parecen pertinentes para evaluar a los estudiantes? \* Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información. Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. (2015). Priorice en orden de importancia, considerando 1 al más importante.

Evaluaciones objetivas

Evaluaciones semiestructuradas

Evaluaciones con preguntas abiertas

Evaluaciones basadas en la resolución de casos

1	2	3	4	5

Evaluaciones basadas en resolución de problemas

21. En función de su trayectoria académica, cuáles son las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior Universitario. Seleccione tres categorías que considere prioritarias.

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa  |
| <input type="checkbox"/> | Promover la autorregulación del aprendizaje  |
| <input type="checkbox"/> | Realizar el seguimiento de los estudiantes   |
| <input type="checkbox"/> | Conocer los procesos cognitivos de los estudiantes   |
| <input type="checkbox"/> | Calificar a los estudiantes  |
| <input type="checkbox"/> | Analizar la práctica docente   |
| <input type="checkbox"/> | Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática |
| <input type="checkbox"/> | Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes                         |
| <input type="checkbox"/> | Otro:  |

22. ¿Cuáles son los criterios que predominan en el momento de diseñar la preparación del espacio curricular en el que se desempeña? Seleccione las tres categorías que considere prioritarias

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Perfil del egresado                                  |
| <input type="checkbox"/> | Tiempo real de cursado                               |
| <input type="checkbox"/> | Características de los estudiantes                   |
| <input type="checkbox"/> | Las características del campo disciplinar que enseña |
| <input type="checkbox"/> | Vinculación con otros espacios curriculares          |
| <input type="checkbox"/> | Normativa de la Facultad                             |
| <input type="checkbox"/> | Capacidades a desarrollar en los estudiantes         |
| <input type="checkbox"/> | Formas de evaluación                                 |

23. Le solicitamos que identifique tres objetivos a los que dirige el sistema de evaluación \* Seleccione todos los que correspondan.

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña          |
| <input type="checkbox"/> | Conocimientos vinculados al campo de intervención profesional    |
| <input type="checkbox"/> | Habilidades relacionadas con el futuro ejercicio de la profesión |

- Actitudes acordes al ejercicio profesional
- Valores pertinentes a un egresado de la UNCuyo
- Otro:

24. Para usted, la evaluación desarrollada en la cátedra le posibilita a sus estudiantes \* Seleccione las tres categorías que considere prioritarias

- Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprender
- Definir los objetivos del aprendizaje
- Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar
- Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema
- Regular la organización del estudio
- Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular
- Otro:

25. Los instrumentos de evaluación escrita de la cátedra se componen de: \*  
 Marcar un solo óvalo por fila

	Siempre	A veces	Nunca
Ejercicios para resolver			
Resolución de problemas			
Desarrollo de definiciones			
Preguntas que apuntan a comprobar la evocación de lo aprendido			
Análisis de un caso			
Elaboración de producciones			

26. Las instancias de evaluación de la cátedra apuntan a:

	Siempre	A veces	Nunca
Verificar la comprensión del conocimiento teórico			
Verificar la comprensión del conocimiento práctico			

Identificar la integración de los conocimientos para analizar una situación concreta del campo disciplinar			
Desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas			
Observar la ejecución de la práctica profesional			

27. La evaluación final de cátedra está orientada a:

Marcar un solo óvalo por fila

	Con todos los estudiantes	Con algunos estudiantes	Con pocos estudiantes
Evidenciar el dominio de contenidos			
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos			
Demostrar el desarrollo de habilidades profesionales			
Evidenciar valores			
Manifestar actitudes profesionales			

28. ¿Cuáles son los criterios para construir la calificación en exámenes finales?

Seleccione las tres categorías que considere prioritarias.

<input type="checkbox"/>	Cantidad de conocimientos demostrados
<input type="checkbox"/>	Dominio de los fundamentos sobre los conocimientos
<input type="checkbox"/>	Capacidad para vincular los contenidos
<input type="checkbox"/>	Transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas
<input type="checkbox"/>	Rendimiento del estudiante en las evaluaciones de los aprendizajes realizadas por la cátedra anteriormente
<input type="checkbox"/>	Capacidad para responder a situaciones novedosas
<input type="checkbox"/>	Otro:

29. Si en la pregunta anterior marcó otra, podría comentar, ¿cuáles?

---

30. Para usted es necesario:

	Siempre	A veces	Nunca
Dialogar con los estudiantes sobre los logros esperados en los exámenes			
Considerar la opinión de los estudiantes en los sistemas de evaluación de aprendizaje			
Dialogar con los estudiantes sobre los resultados obtenidos			
Promover la autoevaluación de los exámenes			

31. Dentro de sus prácticas docentes es posible realizar devoluciones sobre las instancias de evaluación

- Si  
 No  
 Tal vez

32. En caso de contestar afirmativamente. Para usted estas instancias de devolución sobre los resultados obtenidos están centradas en

	Siempre	A veces	Nunca
Análisis de la tarea realizada por el estudiante			
Valoración positiva sobre los avances de los estudiantes			
Corrección de lo realizado			
Identificación de las dificultades en el logro de la tarea			
Señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio			

33. ¿Qué le sugiere la palabra evaluación?

---

34. ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones?

---

¡GRACIAS POR SU TIEMPO!

### La evaluación, según la opinión de los estudiantes

Estimados estudiantes, la presente encuesta está orientada a describir la percepción y concepción de ustedes en relación con la función de la evaluación para el logro de competencias. La información recabada es un insumo imprescindible para el desarrollo de la Tesis: "La función de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Un estudio desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional de Cuyo". La información brindada será utilizada para la construcción colectiva del conocimiento, por ello lo invitamos a completar el presente formulario. Desde ya le agradecemos su disposición.

#### 1. Lugar de Nacimiento

---

#### 2. Edad

<input type="checkbox"/>	17 -20
<input type="checkbox"/>	21 - 24
<input type="checkbox"/>	24 - 27
<input type="checkbox"/>	Más de 27

#### 3. Género

---

#### 4. Año que cursa

<input type="checkbox"/>	Primer año
<input type="checkbox"/>	Segundo año
<input type="checkbox"/>	Tercer año
<input type="checkbox"/>	No sabe /no contesta

#### 5. ¿Con qué vocablos asocia la palabra evaluación?

<input type="checkbox"/>	Aprender
<input type="checkbox"/>	Interpretar

<input type="checkbox"/>	Calificar
<input type="checkbox"/>	Apreciar
<input type="checkbox"/>	Valorar
<input type="checkbox"/>	Estimar
<input type="checkbox"/>	Medir
<input type="checkbox"/>	Comprende
<input type="checkbox"/>	Conocer
<input type="checkbox"/>	Controlar
<input type="checkbox"/>	Acreditar
<input type="checkbox"/>	Aprobar
<input type="checkbox"/>	Integrar
<input type="checkbox"/>	Corregir
<input type="checkbox"/>	Otros:

6. Si marcó otros exprese ¿Cuáles?

7. A partir de su trayectoria como estudiante universitario: ¿Cuáles son las características principales de la evaluación? Seleccione tres categorías de respuesta

<input type="checkbox"/>	Una parte del proceso de enseñanza
<input type="checkbox"/>	Una obligación de los estudiantes para aprende
<input type="checkbox"/>	Un proceso bajo la responsabilidad de los docentes
<input type="checkbox"/>	Un proceso pensado a partir de las características de los estudiantes
<input type="checkbox"/>	Una actividad desvinculada del proceso de enseñanza

8. En función de su trayectoria como estudiante universitario, cuáles son las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes. Seleccione tres categorías que considere prioritarias.

<input type="checkbox"/>	Acreditar los conocimientos sobre los contenidos de una materia
<input type="checkbox"/>	Promover la regulación de su aprendizaje
<input type="checkbox"/>	Conocer los procesos que te permiten aprender
<input type="checkbox"/>	Cuantificar el grado de conocimiento que posee en relación con una temática
<input type="checkbox"/>	Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por usted
<input type="checkbox"/>	Otro

9. En función de su trayectoria como estudiante universitario, qué finalidad deberían tener los exámenes finales

	Siempre	A veces	Nunca
Evidenciar el dominio de contenidos			
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos			
Demostrar el desarrollo de habilidades profesionales			
Evidenciar valores			
Manifestar actitudes profesionales			

10. ¿Las evaluaciones de los aprendizajes impactan en su proceso de aprendizaje

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	No sabe / no contesta

11. Si contestó, la pregunta anterior, en forma afirmativa le solicitamos que: indique que efectos produce la evaluación, en su proceso de aprendizaje

	Siempre	A veces	Nunca
Fortalece saberes previos			
Promueve el uso de nuevas estrategias de aprendizaje			
Realiza seguimiento del proceso de aprendizaje			
Desarrolla mecanismos de autoevaluación frente al examen			
Motiva el sentimiento de superación personal			
Mejora su capacidad de comprensión			
Aumenta su capacidad de retención			

Posibilita el uso de razonamiento			
Permite una visión integral de los contenidos			
Motiva la profundización en áreas o temas de interés			

12. ¿Qué finalidad le otorga a las evaluaciones parciales?

	Siempre	A veces	Nunca
Regularizar una materia			
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular			
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema			
Definir lo que es prioritario aprender para aprobar			
Regular la organización del estudio			
Autorreflexionar sobre su proceso de aprendizaje			

13. ¿Cuáles son las razones por las que ha estudiado las distintas materias?

Ordene las siguientes afirmaciones, otorgándole 1 a la más importante

	1	2	3	4
Aprobar				
Aprender				
Desarrollo personal				
Desarrollo laboral				

14. A la hora de preparar un examen parcial, ¿usted le da importancia a...?

	Siempre	A veces	Nunca
El tiempo para la preparación del examen			
Los temas desarrollados en clase			
Las formas en que los profesores desarrollaron el contenido			

Los temas que los docentes destacan como importantes			
La bibliografía			
Los temas desarrollados en los prácticos			
Los saberes previos sobre el tema			
La relación con otras materias			
El desarrollo de capacidades personales			
El comentario de otros estudiantes			

15. A la hora de preparar un examen final, ¿usted le da importancia a...?

	Siempre	A veces	Nunca
El tiempo para la preparación del examen			
Los temas desarrollados en clase			
Las formas en que los profesores desarrollaron el contenido			
Los temas que los docentes destacan como importantes			
La bibliografía			
Los temas desarrollados en los prácticos			
Los saberes previos sobre el tema			
La relación con otras materias			
El desarrollo de capacidades personales			
La profundización de conocimientos			
La futura formación profesional			
Los comentarios de otros estudiantes			

16. Usted sabe que ha aprendido cuando:

Ordene las siguientes afirmaciones otorgándole 1 al más importante

	1	2	3	4	5	6
Comprende el conocimiento teórico						
Comprende el conocimiento práctico						
Integra los conocimientos para analizar una situación concreta						

Desarrolla los procedimientos que permiten la resolución de problemas						
Ejecuta situaciones vinculadas a la práctica profesional						
La calificación es 6 o superior a ella						

17. Para usted, ¿Cuál es el objetivo de la muestra de examen? La muestra de examen, se entiende como la instancia en la que usted puede analizar el examen corregido el profesor

18. ¿Podría comentar alguna situación de evaluación en la que se sintió a gusto?

19. ¿Podría comentar alguna situación de evaluación en la que se sintió incómodo?

Lo invitamos a completar las siguientes frases:

20. Antes de un examen siento

---



---

21. Cuando me enfrento con el examen siento

---



---

22. Cuando me entero que no aprobé siento

---



---

¡GRACIAS POR SU TIEMPO!

## Testimonios completos

A continuación, se presentan los testimonios enviados en forma virtual, en algunos casos se ha consignado (...) a efectos de omitir datos que permitan identificar a terceros en el relato.

### Testimonio A

“La experiencia que cuento está vinculada a la materia (...) del último año. El aprobar el final de (...), me genero una sensación muy positiva.

A la hora de evaluar lo positivo primero por la mecánica que se dió y después porque me permitió a mi a partir de lo que estaba demostrado darme cuenta que había un montón de saberes o bagaje que había incorporado sin darme cuenta.

Hasta ahora venía siendo partícipe de todo lo que era una tarea de formación y de repente tenemos que pasar a revisarlo esto lo valoro como positivo primero por la mecánica de trabajo a la hora de rendir el examen. La situación de evaluación me ayudó a pensar un poco más y di una respuesta que tenía que ver con otras materias y fui la única persona que dio esa respuesta, el profesor lo valoró positivamente porque di un enfoque diferenciado en la respuesta, me sentí orgulloso. Claro que vino de la mano de esa situación de examen.

La segunda es rara. Yo me presenté muy seguro después de haber estudiado un montón me llamo curiosamente la atención que el examen era muy puntual casi te diría de caracterizaciones y definiciones, se rendía en la mañana y yo estaba pensando en que me quería ir a entrenar, entonces me dio curiosidad que en una hora pude resolver una evaluación de 10 ejercicios y yo estaba super confiado que me había ido muy bien y en realidad el problema fue que cuando me dieron la nota me había sacado un 6 el tema es que estaba con rojo no con negro pero era la nota mínima para aprobar y me quedó la duda, si bien estaba contento que había aprobado estaba un poco decepcionado por la nota . a pesar de ir a ver mi examen con la profesora y no entendí y aún hoy no he entendido como fue corregido el examen, si eran simple definiciones.

Cual fue el problema que me ocasionó si bien yo creo que tenía o que tengo mayores conocimientos de lo que la nota ameritaba. Creo que el sistema de evaluación y su incapacidad de poder realizar un análisis posterior hizo que yo me quedara con esos conocimientos medios frenados o medios cortados en el sentido de confirmar si uno los incorporó de la manera correcta.”

#### Testimonio B

“Haber desaprobado un examen final de (...) por cinco puntos y que desde la cátedra no me los subieran, fue muy positivo porque sentí que no sabía la materia como se debía y se me hubieran dado los puntos que me faltaban la habría aprobado sin saber, lo que, a mi entender, era necesario. La profesora se detuvo a explicarme donde estaba la dificultad y cómo tenía que ver ese tema. Me volví a presentar en la mesa siguiente y obtuve una buena nota además de sentir que realmente había aprendido lo que me alegró.

Haber rendido el examen final de (...) varias veces sin poderlo aprobar estudiando un montón y haber aprobado esta materia en la mesa que menos estudié ya que no sabía qué más mirar.... sólo hice un repaso unos días antes y me presenté a rendir.”

#### Testimonio C

“La materia se podría decir que era una “camión” era una de las últimas y me gustaba. La cátedra a lo largo del semestre te iba dando el paso a paso, te preparaban para el parcial y estos para el final. Tenían una secuencia muy clara, vos veías como clase a clase recuperaban, haciendo preguntas que debíamos contestar. Y cuando querías acordar a partir de allí te comenzaban a presentar el tema que iban a desarrollar. Al ir relacionando te iban mostrando como vos lo tenías que estudiar, eso te daba mucha seguridad.

Los prácticos te preparaban para los parciales y estos para el final. Más allá de la dificultad de la materia, estas secuencias lógicas sin sorpresas te daban tranquilidad a la hora de estudiarla y rendirla.

“”

El examen no era una sorpresa cuando vi la nota me puse muy alegre tenía un 9.

La experiencia negativa que aún recuerdo se dio cuando estaba desarrollando la

formación de grado. Fue un final la mesa era oral, recuerdo que estaba inquieta, nerviosa. Comencé explicando un mi tema y me hicieron una pregunta que no entendí; pedí que me la repitieran y seguí sin comprender a qué apuntaba lo que me preguntaban. Pero empecé a contestar con lo que me parecía.

Alcancé a decir algo y me interrumpió la titular y dijo no puede presentarse sin saber esto, va a tener que volver. En ese momento sentí mucha rabia porque había estudiado simplemente no entendía que me estaban preguntando.

La verdad me fui angustiada aún no sé porque estaba tan mal lo que estaba diciendo y por otro lado sentí impotencia a quien le podía reclamar. Este fue el inicio de varios desaprobados, me costó superar esa situación.”

#### Testimonio D

“En mi juventud, hacer varias décadas, las situaciones de examen siempre me ponían nervioso. Tengo muy presente mi primer parcial, lo leía y sentía que no entendía nada, esto me angustió y la verdad ahora que lo pienso no eran las preguntas, fueron las actitudes de los docentes.

Apenas ingresamos al aula, nos miraban como sospechosos de copia. Los profesores nos trataban con mayor distancia a la habitual.

Pasaban por los bancos controlando, que nadie se copiara, el ambiente me puso tenso, debías dejar lo que traieras mochila, cartera, en un banco, eras sospechoso desde el minuto cero.

Esto era diferente de lo que había vivido en el secundario, me sudaban las manos, me sentía incómodo, no aprobé. Después me acostumbre a estas formas de evaluar.

Tengo que comenzar por explicarles que la materia (...) es básica para la carrera, porque era correlativa con todo las que siguen.

En cuanto a una experiencia positiva también fue en la facultad, un final, lo aprobé; aunque como siempre el estado de nervios, ansiedad, me acompañaban, creo que como a todos, pero la diferencia estuvo en el profesor que era presidente de la mesa.

No tengo tan frescas sus palabras, pero nos habló y nos explicó que era solo un examen y más allá de la nota, a nosotros nos serviría para ver si estudiamos bien. Me ayudo a tranquilizarme, me dio seguridad yo había estudiado y mucho. En esa mesa me di cuenta que a la hora de los exámenes es fundamental la seguridad que te transmita el profesor.”

#### Testimonio E

“Empecé a cursar esa materia diría que, con disgusto, no es una de las troncales, y como buen joven la catalogaba como una pérdida de tiempo. Por suerte para mí, aprendí como, la calidez, el humor y la didáctica que emplean los docentes pueden ser decisivos a la hora de aprender.

Los profesores siempre dejaban un tiempo en las clases para hacer un tipo de consulta general, dirigía las preguntas de manera personal, eso nos hacía estar atentos. Te involucraban en la propuesta. Las conclusiones servían para abrir los nuevos temas, usaban esquemas para cerrar y abrir las clases Al ir relacionando te iban mostrando como vos lo tenías que estudiar, eso te daba mucha seguridad.

Rescato esta experiencia porque aprendí mucho, pese a que el resultado fue fatal, estaba en segundo año, y en la materia (...) se sabía que repetían los exámenes, por lo que conseguí de mesas anteriores y fui estudiando sobre eso.

Cuando vi el examen me quería morir yo había estudiado los anteriores y este tenía una parte de múltiple opción y el resto era de resolución de problemas. Lo leía y no lo podía creer.

Me pareció injusto porque los prácticos y parciales no apelaban a la resolución de problemas ni al análisis de casos. La pasé mal, pero me sirvió para entender que era estudiar.”

#### Testimonio F

“Me saqué un 8 me alegré al ver la nota, aunque no es la nota lo que me impulsa a contarle sino el proceso. Además, la metodología que usaban para evaluar era excelente. Antes del examen te explicaban los criterios que tendrían para corregir los finales, y cuando estabas en el final te dabas cuenta que respetaban las formas

en las que te habían enseñado.

Para estudiar esa materia sabías que tenías que dominar la teoría, pero además tenías que aplicarla lo que hoy creo que es un análisis de casos a situaciones. Mientras cursabas ibas aprendiendo como estudiarla.”

Como experiencia negativa fue en el terciario, hace varios años, una mesa como vocal. Fue muy desagradable.

El problema comenzó en un examen donde la estudiante tenía problemas para contestar, dudaba, y el profesor preguntaba e interrumpía a la alumna en medio de su intento por contestar. No recuerdo exactamente el tiempo, pero fue cerca de una hora, cuando era evidente que existían dificultades. Lo que pensaba, en ese momento, ¿para qué le sigue preguntando si ya sabe que no sabe? El remate fue cuando le dijo que no estaba aprobada y la trató de manera bastante descortés, intenté mediar en la situación, pero no tuve éxito. Me sentí mal, pero me sirvió actualmente trato de hacer mesas en las que, si un estudiante no va bien, se dé cuenta y pensemos juntos como prepararla para la próxima.”

#### Testimonio G

“Sonará gracioso, pero voy a contar un final desaprobé. Sabía que me había faltado tiempo para estudiar, la materia era complicada. Aunque estaba muy inseguro, me presenté a rendir, sentía que estaba haciendo algo incorrecto.

Recuerdo que cuando comencé el examen me sentía mal, nervioso, porque sentía que no estaba haciendo lo correcto. Luego de varios minutos comencé a estudiar el examen, es decir cómo eran las consignas, a qué contenidos apuntaban, cómo distribuían los puntajes y traté de resolver lo que sabía.

Claramente no aprobé, sin embargo, me sirvió para esa y otras materias más, porque aprendí que el conocimiento es importante pero también es positivo saber que tenés que hacer con lo que sabés, a partir de allí mi forma de estudiar cambió y de ahí en adelante seguí la carrera muy bien. En esta experiencia está lo positivo y lo negativo.”

#### Testimonio H

“Vos sabías que no podías faltar a clase, porque te explicaban un tema y que después debías estudiar para el práctico de la semana, además tenías como controles de lectura. La clave estaba en que las clases te daban valor agregado a la hora de estudiar, realmente en esa materia pude experimentar lo que muchos años después aprendí que lo llaman proceso espiralado del conocimiento. Lógicamente cuando llegabas a la mesa sabías no solo qué te evaluarían sino cómo y bajo qué criterios, lo que te daba cierta tranquilidad, si bien los nervios siempre están no era algo terrible.”

#### Testimonio I

Como experiencia positiva de evaluación recuerdo que en el secundario teníamos una profesora de (...) y sus clases nos hacían pensar, pedía nuestras opiniones. Aunque las evaluaciones apuntaban a las preguntas del libro.

Estábamos en tercer año y esto como grupo nos enojaba y decidimos que para la próxima clase tomaríamos el aula y nosotros le daríamos una clase. Así fue preparamos láminas y empapelamos el aula buscando ambientarla como si fuera un estudio de televisión.

Recuerdo que la sorpresa de la profesora fue única su cara lo decía todo, no entendía nada. Entonces le explicamos que hablaríamos de los temas de la evaluación en el formato de un noticiero. La profesora se sentó y nos dejó hacer. Me sentí feliz sentía que el aula era propia y lo mejor es que al menos por ese año y con esa profesora se acabaron los cuestionarios aburridos y sin sentido. Hoy más allá del número de alumnos que tengo trato de consignar preguntas en los que ellos se impliquen.”

#### Testimonio J

“La experiencia que rescato es una como docente fue en un concurso para la cátedra (...) para el cargo de (...), hacía un tiempo largo que no era alumno, entonces esta situación de clase pública fue importante.

Me acuerdo que transpiraba mucho y pude sentir los nervios que, a veces, creo sentirán mis alumnos. Por suerte presencio el concurso una colega, muy querida y me mentalice en que le daba la clase a ella.

Hasta ese momento la rigurosidad y la objetividad se presentaban como mis criterios de evaluación. Salí del concurso y pensé si gano tengo que cambiar la forma de evaluar, aunque no sabía muy bien cómo hacerlo.

En fin, empecé a capacitarme, ahora evalúo de forma diferente y es algo que pensamos con los colegas de la cátedra todos los años, para ver como mejoramos.

En cuanto a una experiencia negativa no tengo alguna que recuerde como importante, en general en la carrera me fue muy bien”

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (primera ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila S.R.L.
- Alonso, M., & Vazquez, E. (2000). *Historia. La Argentina Contemporanea (1854 -1999)*. Buenos Aires: Aique.
- Álvarez Álvarez, B. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el trabajo autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1 - 13. Recuperado el 7 de Diciembre de 2020, de [http://www.um.es/ead/Red\\_u2/](http://www.um.es/ead/Red_u2/)
- Álvarez Mendez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata SL
- Álvarez Mendez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Anijovich, R. (6 de febrero de 2017). "La evaluación formativa en la enseñanza superior". Recuperado el 25 de agosto de 2019, de Voces de la Educación: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx>.
- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier Lopez, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Capelleti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica* (Vol. Formación de formadores). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Astolfi, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. España: Diada.
- Bain, K. (2003). ¿Qué es la Buena enseñanza? *Revista de Educación de la UNMDP* (Nº 3), 15-19.
- Barco, S., Ickowicz, M., Iuri, T., & Trincehri, A. (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso d ela UNCo EDUCO*. Neuquén, Argentina: UNCO.
- Beigel, A. (2010). *Autonomía y dependencia académica*. Buenos Aires: Biblos.
- Besabe, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Besabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125 - 158). Buenos Aires: Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43 . Recuperado el 10 de 9 de 20, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Bruner, B. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Brunner, J. (1994). Educación superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación. En C. Marquis, *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amarrortu.

- Cabra Torres, F. (2010). El dialogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y educadores*, 13(2), 239 -252. Recuperado el 5 de 9 de 2020.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas, y legados. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. y Barco, *Corrientes didácticas contemporaneas* (págs. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1997). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 67 - 92). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 6 -13.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. En R. Anijovich, A. Camilloni, G. Capelletto, J. Hoffmann, R. Katzkowicz, & L. Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 23 - 41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 6-12.
- Camou, A. (2009). Introducción. En A. García Fanelli, D. B., D. Santori, A. Corengia, & L. Lavatelli, *La Universidad Argentina en discusión* (págs. 11 - 23). Buenos Aires: Granica.
- Capelletti. (2010). La evaluación por competencias. En R. Anijovich, A. Camilloni, G. Cappelletti, H. J., R. Katzkowicz, & L. Lopez, *La Evaluación Significativa* (pág. 188). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 6(20), 409 - 420. Recuperado el 9 de 1 de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrió, M. (2014). *Mujeres académicas en el espacio universitario. Un estudio en la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza: Tesis de Maestría en Docencia Universitaria
- Casanova, M. (2004). *Evaluación de la calidad de centros educativos*. Madrid: Arco Libros - La Muralla.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? . En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palau de Mate, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporaneo* (págs. 35 - 66). Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S., & otros. (2009). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerario Educativo*, 3, 8-22. Recuperado el 15 de 9 de 2020, de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/>
- Chiecher, A. (2009). Regulación y planificación del estudio. Una perspectiva comparativa en ambientes presenciales y virtuales. *Electronic Journal of Reserch in Educacional Psychology*, 7(1), 209 - 224. Recuperado el 20 de 9 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4654>
- Cols, E. (2009). La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Arcchivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 11 -14.

Coria López, L. (31 de Agosto de 2018). *CIENCIAS ECONÓMICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO EN EL SIGLO XX. Primera parte (1939-1972)*. Recuperado el 10 de agosto de 2019, de Biblioteca digital UNCuyo.bdigital.uncu.edu.ar: Dirección URL del informe: <http://bdigital.uncu.edu.ar/11877>

Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de educación formal. Parte II. Novedades educativas.(62).

Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 41 - 73). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.

Delich, A., & Iaies, G. (2003). *Política Educativa: ¿es posible?. Una mirada desde la toma de decisiones*. Buenos Aires: Grupo Editor.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2). Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: MCGraw Hill.

Earl, L. y. (2003). Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. En A. Hargreaves, *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (págs. 211 - 235). Buenos Aires: Amorrortu.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Inciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.

Fares, C. (2011). Universidad y Nacionalismo en la Mendoza posperonista. Itinerarios intelectuales y posiciones historiográficas en la Facultad de Ciencias Políticas. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos Sociales "Profesor Juan Carlos Grosso"*, 26, 215 – 238.

Fernández Lamarra, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESAL

\_\_\_\_\_. (2003). *La Educación Superior argentina en debate*. Buenos Aires: Eudeba/IESAL

Fernandez March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 8((n.1)), 1-38. doi:ISSN:1887-4592

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fontana, E. (1994). Cronología Bibliográfica - Documental de la Universidad Nacional de Cuyo en su periodo fundacional. *Educación Cuyo*, 7 – 72.

Fornero, R. (2017). Ciencias Económicas. En D. Pizzi, A. Garcia, P. Agüero, A. Cueto, S. Berná, M. Zamorano, P. y Passalacqua, *Encuentro de saberes 1939 - 2017. Historia de las facultades, institutos y colegios de la Universidad Nacional de Cuyo* (págs. 98 - 111). Mendoza : EDIUNC.

Fronzizi, R. (1971). La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América Latina. Buenos Aires: Eudeba

Gallardo, O., & Falconer, M. (2015). Intervenciones militares y Universidad. Una mirada desde cuatro trayectorias académicas en la Universidad Nacional de Cuyo. *XI Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. (págs. 1 - 16). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 3 de marzo de 2017, de : <https://www.aacademica.org/000-061/926>.

García de Fanelli, A. (1997). Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. Documento 117. Buenos Aires: CEDES. Serie de Educación Superior.

García de Fanelli, A. (2009). La nueva agenda de las políticas universitarias. Continuidades y rupturas. En A. D. García de Fanelli, *La Universidad Argentina en discusión* (págs. 269 -297). Buenos Aires: Granica.

García, M. (2001). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. España: E.U.B.S.

Gil Perez, D. V. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*(53), 121 – 154.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires: REI.

Gimeno Sacristán, J. -P. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Gomez de Erice, M., & Zalba, E. (2003). *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: EDIUNC

Greenspan, S. (1998). *El crecimiento de la mente*. Barcelona: Paidós.

Grisales Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Scielo*, 15(2), 203-218. Recuperado el 5 de 2 de 2014, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a04.pdf>

Gutierrez, N. (2010). Educación basada en competencias: educación y trabajo. Reconceptualización del trabajo humano. En E. Zalba, N. Gutierrez, & C. Deamici, *Educación Basada en Competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques* (págs. 45 - 60). Mendoza: EDIUNC

Gvirtz, S. (2009). Reflexiones finales. En A. García de Fanelli, B. Duarte, D. Santorini, A. Corengia, L. Lavatelli, & S. Álvarez del Campos, *La Universidad Argentina en discusión* (págs. 339 - 343). Buenos Aires: Granica.

Hamodi, C. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos [online]*, Vol, 37(147), 146 -161. Obtenido de 0185-2698.

Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich, A. Camilloni, C. G., J. Hoffman, R. Katzkowicz, & L. Lopez, *La evaluación significativa* (págs. 73 - 102). Buenos Aires: Paidós.

Ibarra, M. S. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* 351, 385-407.

- Ickowicz, M. (2005). Modelos formativos en la Universidad. En S. Barco, *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDuCo* (págs. 13-38). Neuquén: UNCo
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lavatelli, L. (2009). Cambio y tradición en la nueva configuración del sistema. La evaluación de los posgrados. En A. García de Fanelli, B. Duarte, D. Santori, A. Corengia, & L. Á. Lavatelli, *La Universidad Argentina en discusión* (págs. 175 -219). Buenos Aires: Granica.
- Lazo Arrasco, J. (1996). *Metodología del trabajo universitario*. Lima: UIGV.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91 - 115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, & E. y. Litiwin, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11 - 34). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E.; Palou De Mate, C.; Calvet, M.; Herrera, M.; Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad, Volumen I(I)*, 1067 - 177. :ISSN 1668-4753.
- Lopez Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Scielo*, 13(2), 267-291. Recuperado el 23 de 02 de 2015, de <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>.
- Lucarelli, E. (1998). *La Didáctica del Nivel Superior*. Buenos Aires: UBA.OPFYL.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2014). Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica. En A. y. Malet, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (págs. 75-79). Buenos Aires: Noveduc
- 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 el 4 de 2 de 2014, de Revista Diálogo Educativo: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706002>
- Márquez, A., & Marquina, M. (1997). *Devolución. Acreditación. Reconocimiento de títulos. Habilitación. Enfoque comparado*. Buenos Aires: CONEAU
- Marquina, M., & Nosiglia, C. (1995). Políticas universitarias en la Argentina (1983 -1995) El papel del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo de la Nación. *Revista IICE, Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, IV(7)*, 47 -55
- Maselli, J. (1970). *Treinta años de la Facultad de Ciencias Económicas (1939-1969)*. Mendoza: FCE UNCU
- Maturo, G. (2009). Un mensaje humanista para América Latina. testimonio reflexión. En A. Somoza, H. Jaguaribe, E. Devés Valdés, J. Brunner, H. Podetti, G. Maturo, . . . J. Vignoni, *Universiada Naciola de Cuyo 70 años (1939 - 2009)* (págs. 105 -113). Mendoza: EDIUNC.

Menguini, R., & Negrin, M. (. (2008). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns

Molina, M. (2012). Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en los escritos de Arturo Roig. *Redalyc*, 17-(59), 81-91. Recuperado el 17 de 02 de 2014, de ISSN: 1315-5216 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279/27925537015>

Mollis, M. (2007). La Educación Superior en Argentina. Balance de una década. *Revista de la Educación Superior. Universidad Autónoma de México*, 69 -85.

Morchio, I., Del Río, A., Garzuzi, V., González, G., Diblasi, L, González,L., Difabio de Anglat, H. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. y. Vallejo, Trad.) Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Patiño, M. (2007). *La evaluación en la innovación curricular: percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación*. Uruguay: ORT.

Pérez Expósito, L., & González Aguilar, D. (2011). Dime como evalúas y te diré qué enseñas: un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 135 - 148. Obtenido de [www.rinace.net](http://www.rinace.net).

Pérez Lindo, A. (2008). Tendencias y cambios en la Educación Superior. ¿Para que enseñamos hoy? En D. Prieto Castillo, *Innovación Pedagógica en la Universidad. Diez años de docencia universitaria*. (págs. 225 - 234). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Pérez Lindo, A. (2017). *El uso social del conocimiento y la universidad*. Buenos Aires: UAI, Editorial.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Puerto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.

Pozo, J., & Monereo, C. y. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, & A. Palacios y Marchesi, *Psicología de la educación escolar*. (págs. 211-233). Madrid: Alianza.

Prieto Castillo, D. (2008). *Innovación pedagógica en la Universidad. Diez años de Docencia Universitaria*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123 - 144. Recuperado el 25 de 11 de 2020, de ISSN: 0798-9792

Quiroga, A. (1994.). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* (Tercera edición ed.). Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Rodriguez Gomez, G. y. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE -Revista Electrónica del Investigación y Evaluación Educativa*, 18, 1 - 20. doi:10.7203/relieve.18.2.1985.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez Ruiz, M., & Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). Recuperado el 14 de enero de 2020, de RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: [https://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2\\_2.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.pdf)

Roig, A. (1998). *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

\_\_\_\_\_. (1998). *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: EDIUNC.

Romero, I. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina-Segunda edición*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sanjurjo, L. (1996). La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje. En aprendizaje significativo y enseñanza en el nivel medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2014). Dilema, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En A. y. Malet, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (págs. 17-25). Buenos Aires: Noveduc.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Grao

Santori, D. (2009). Percepciones en pugna frente a un tema complejo: el financiamiento de la universidad pública. En A. García Fanelli, B. Duarte, D. Santori, A. Corengia, L. Lavatelli, & S. Álvarez del Campos, *La Universidad Argentina en discusión* (págs. 59 - 123). Buenos Aires: Granica

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques educacionales*, 5(1), 69 – 80.

Scotti, D., Sansalone, P., & Borda, T. (7 de Diciembre de 2011). Autoestima, miedo a la evaluación negativa y perfeccionismo: un estudio comparativo en población clínica y población general. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. 2011* (págs. 249-252). Buenos Aires: Acta Académica. Recuperado el 7 de Diciembre de 2020, de Acta Académica.: <https://www.aacademica.org/000-052/253>

Souto, M. (2010). Acerca del sentido de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 340 - 343. Recuperado el 15 de Enero de 2018, de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art26.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art26.pdf).

Souto, M. (2014). Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión. En E. Monetti, & A. Malet, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de Aprendizaje* (págs. 13 - 16). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns

Souto, M., Maza, D., & Gaidulewicz. (2002). El potencial clínico de un dispositivo de formación de docentes, en prácticas y residencias. *Memorias, Experiencias y Horizontes, edición CD de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes* Córdoba: Fundación Lúminis.

Suasnábar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação*, 50 -62.

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 21 – 30.

Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. La Palata: EDULP.

Tellez, M. (abril de 1997). Sobre el carácter de la crisis actual de la Universidad. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, VI(10), 4 – 9.

Tenti Fantini, E. (1998). El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina. *Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. Rosario: Conicet Universidad Nacional de Rosario.

Vallejo Ruiz, M. M. (1 de Enero de 2014). *Revista Iberoamericana De Educación*, 64,11 -25. Recuperado el 01 de Marzo de 2017, de <https://doi.org/10.35362/rie640403>.

Vivas, M., Gallego, D., González, & B. (2007). *Educación las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A.

Wainerman, C. y. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

Zabalza Beraza, A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-97. Recuperado el 10 de 04 de 2020, de <http://redaberta.usc.es/red>.

Zabalza Beraza, M. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Redalyc*, 31(3), 199-209. Obtenido de ISSN:0101-465

Zabalza Beraza, M. (20 de septiembre de Agosto de 2012). La Universidad de la competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(ISSN 188-4592), 11-14. Recuperado el 20 de septiembre de 2019, de Revista de Docencia Universitaria: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6094>

Zalba, E. (2010). La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el desarrollo curricular por competencias. Aspectos metodológicos. En E. G. Zalba, & C. Deamici, Educación basada en competencias. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. (págs. 17 - 40 ). Mendoza: EDIUNC

### **Normativa Universidad Nacional de Cuyo**

Ordenanza No 71/05-C.S.

Ordenanza N° 108/2010 C.S

Ordenanza N° 007/16 C.S

Resolución. N° 1509/2015 C.S.

Ordenanza N°17/2000 C.S.

Ordenanza N° 39/2000 C.S.

Ordenanza N° 33/02 C.S

### **Normativa Facultad de Ciencias Económicas – UNCuyo**

Ordenanza N° 2/1966 Facultad de Ciencias Económicas

Resolución N°197/1973 Facultad de Ciencias Económicas

Resolución 216/1973 Facultad de Ciencias Económicas

Ordenanza N°19 /1973 Facultad de Ciencias Económicas

Resolución N° 504 / 1973 Facultad de Ciencias Económicas

Resolución N° 62/1974 Facultad de Ciencias Económicas

Ordenanza N° 11 /1974 Facultad de Ciencias Económicas

Ordenanza N°1/ 1976 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N°2/ 1976 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N °19/1984 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 1 1985 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 5 1985 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 6 1985 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 12 /1989 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N°11/1990 Facultad de Ciencias Económicas  
Resolución 106/ 1990 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 9 /1991 Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 2 /1998 Facultad de Ciencias Económicas  
Resolución N° 06/2000 C-D- Ordenanza N° 39/2000 C.S.  
Ordenanza N° 2/02-C.D. Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 006/2015 C-D Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 0007/2017 C-D Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 0005/2017 C-D- Facultad de Ciencias Económicas  
Ordenanza N° 0006/2017C-D-. Facultad de Ciencias Económicas

