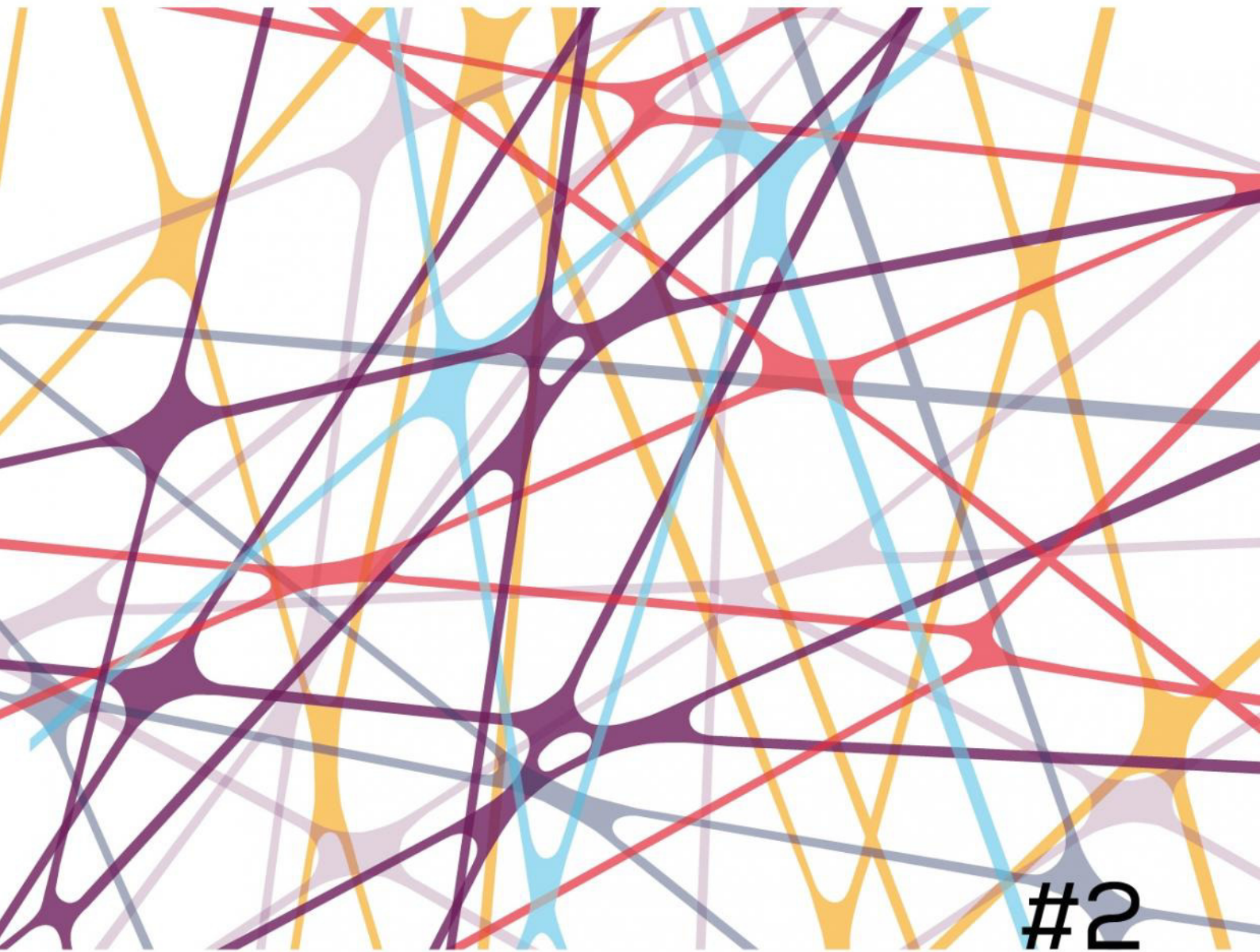


trayectorias

UNIVERSITARIAS



#2



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

VOLUMEN 2 | Nº 2 | 2016 | ISSN 2469-0090

LA **EVALUACIÓN**
de los PROCESOS DE FORMACIÓN
en la UNIVERSIDAD:
tensiones y experiencias.



LA EVALUACIÓN ES EDUCACIÓN

EDITORIAL #2

Este segundo número de Trayectorias Universitarias invita a recorrer debates, reflexiones y experiencias en torno de las prácticas de evaluación de los procesos de formación en la universidad. Y, a pesar de que lo parezca, el título no presenta una obviedad sino una tensión no siempre resuelta en forma “pacífica” si no de maneras violentas, nada simbólicamente. Así como las mayúsculas también indican un sentido de inclusión de Derechos, de procesos de transformación y no mera acción informativa formal.

La cuestión de la evaluación y especialmente la evaluación de los estudiantes/de los aprendizajes, tiene una presencia muy marcada en la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitarios. En buena medida “organiza”, “vertebra”, “regula” los intercambios, los tiempos, los esfuerzos, e incluso las preocupaciones y tensiones, tanto de docentes como de estudiantes. Es asimismo una instancia ordenadora de dimensiones institucionales, que reglamentan y norman sus mo-

dalidades, características y pautas, y marcan también el transcurso de la vida universitaria. Su relevancia está dada en la fuerte interrelación que existe entre las prácticas de evaluación y el desarrollo de las trayectorias estudiantiles en la universidad, como así también en su papel en la producción de saberes socialmente significativos, conocimientos y habilidades de quienes egresan de la universidad. La evaluación en este sentido no puede ser analizada sólo en el marco de una lógica educativa o académica, sino que por el contrario se encuentra fuertemente sobredeterminada por dimensiones económicas y sociales, ligadas a procesos de jerarquización, distribución y segmentación de los saberes, pero también de los sujetos y sus posiciones en el espacio sociocultural.

En las prácticas de enseñanza, esta articulación de la evaluación con un horizonte institucional ligado a los saberes profesionales del Mercado laboral y/o económico acrecienta en las instituciones universitarias el peso de las prácticas de acreditación por sobre las del seguimiento y la producción acerca de los procesos de formación. Su alcance es reducido, en ese horizonte político-pedagógico, a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes, que se administran a los estudiantes luego de su "exposición" a una cierta acción de enseñanza, contribuyendo a configurar lo que algunos autores denominaron una verdadera "pedagogía del examen". Se anuda en ella, sin duda, un poder que se traduce en poder del docente, pero que expresa y vehiculiza una distribución social del poder en relación con la distribución del saber, sobre la que no siempre reflexionamos.

Esta pedagogía del examen tiende a burocratizar los vínculos entre docentes, estudiantes y conocimientos, y a separar progresivamente cada vez más a las instancias de examen de la realidad concreta de los procesos formativos que efectivamente tienen lugar en las aulas, y de las posibilidades/dificultades que los mismos transitan en tanto procesos complejos, cambiantes, subjetivos.

Poner el foco en la cuestión de la evaluación en la formación universitaria desde una perspectiva crítica de nuestras prácticas docentes, supone desanudar algunos de estos sentidos naturalizados, aun cuando sus lógicas trasciendan nuestras posibilidades de intervención sobre todas ellas; y, también, buscar los modos de revisar prácticas fuertemente instituidas anudadas a estos sentidos. Ello requiere debatir perspectivas, concepciones e intencionalidades, asumiendo que no se trata de una práctica "neutral" u "objetiva", sino que como toda práctica social histórica supone un ordenamiento preciso de las dimensiones que involucra.

Desde prácticas docentes así concebidas, la comprensión de estas dimensiones puede permitirnos repensar también la evaluación desde otros marcos posibles, desde construcciones comprensivas, tendientes a detectar núcleos problemáticos, circunstancias imprevistas, posibilidades colectivas, necesidades específicas o caminos alternativos.

Otro lugar que nos ayude a sostener -junto a estudiantes, investigadores, profesionales, funcionarios, artistas, técnicos y tecnólogos- aquellos procesos de transformación que anunciamos al principio de esta Editorial en tanto puentes, como articulaciones, como aperturas, con el optimismo de las Trayectorias y el pesimismo del análisis crítico, propositivo, universitario. La Educación, en fin, evaluada, evaluándonos, transformándonos.

La Educación, en fin, evaluada, evaluándonos, transformándonos.



TRADICIONES DE ENSEÑANZA, ENFOQUES DE aprendizaje y evaluación: DOS PUNTOS DE VISTA, DOS MODOS DE ACTUACIÓN.

Sonia Araujo*

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales | Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina.

RESUMEN

El texto aborda distintas perspectivas sobre la evaluación a partir de reconocer el valor que posee considerar de manera articulada los conceptos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. Se entiende que la respuesta a la cuestión para qué enseñar y para qué evaluar confluye en un modo particular de concebir el aprendizaje y de aquello que se pretende promover; en otros términos, alude a pensar qué enseñanza y qué evaluación, para qué tipo de aprendizaje. El pensamiento en torno a la tríada enseñanza, evaluación y aprendizaje entraña la asunción de una postura en el

sentido de aquello que se valora en un proceso formativo. Posibilita el reconocimiento de distintos tipos de acción cuyos resultados y consecuencias son diversos, en un marco referencial que cuestiona la evaluación como apéndice de la enseñanza y asume la interrelación, a veces tensa, inestable y contradictoria, entre los componentes de dicha tríada. El desarrollo articula el concepto de evaluación con las tradiciones de enseñanza mimética y transformadora y con diferentes formas que puede asumir el aprendizaje, profundo, superficial y estratégico.

PALABRAS CLAVE

Evaluación – Enseñanza – Aprendizaje – Proceso formativo.

La evaluación es una práctica sobre la cual se suscitan debates sostenidos en las diversas representaciones que se evocan cuando los actores involucrados en el intercambio se refieren a ella. Sin embargo, aunque no sería apropiado establecer afirmaciones que den cuenta de la complejidad del campo de la enseñanza en la universidad, puede afirmarse la hipótesis de que, en general, la evaluación de los aprendizajes se identifica con la toma de exámenes. En las preguntas de los estudiantes, el primer día de clase, acerca del modo en que serán evaluados y las respuestas brindadas por los docentes subyace una estructura implícita de comprensión (o un conjunto de creencias implícitas) que alude al momento de la examinación; circunstancia que, a su vez, conduce a la obtención de una calificación utilizada como indicador para promover un curso. Se trata de una naturalización de las prácticas de evaluación que no permite advertir que, en rigor de verdad, se trata de un constructo social, un invento, un artefacto que cumple con diversas finalidades y funciones (Álvarez Méndez, 2000; Angulo Rasco, 1995; Araujo, 2006, 2014).

La visión simplificadora y reduccionista hace que resulte imprescindible ampliar el concepto de evaluación y diferenciarlo de otros que forman parte del mismo campo semántico -medir, controlar, calificar o asignar notas,

examinar, corregir, clasificar, certificar, aplicar test- aunque no lo sustituyen (Álvarez Méndez, 2001). En esta búsqueda encaminada a profundizar y atender la complejidad de sentidos se han propuesto varias sistematizaciones que buscan ordenar las diferentes perspectivas. Así se caracterizan prácticas de evaluación organizadas según el tipo de racionalidad, técnica o práctica (Álvarez Méndez, 2001); paradigma positivista y paradigma alternativo o cualitativo (Pérez Gómez, 1985); la evaluación iluminativa para diferenciarla de la evaluación realizada en el paradigma agrícola-botánico (Parlett y Hamilton, 1985). La ventaja de estas aproximaciones radica en que configuran un marco de referencia desde el cual reflexionar sobre sus finalidades y las decisiones en las aulas.

¿Qué debe tenerse en cuenta para planificar la evaluación? ¿Cuál es la mejor manera de ordenar el campo para la toma de decisiones? ¿Cuáles son los mejores instrumentos para realizarla? ¿Cómo tener seguridad de que el juicio de valor implicado en la evaluación refiere a lo que se intentaba enseñar y efectivamente se aprendió?

Aquí se aludirá a distintas perspectivas sobre la evaluación a partir de reconocer el valor que posee considerar de manera articulada los conceptos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. En efecto, entendemos que la

respuesta a la cuestión para qué enseñar y para qué evaluar confluye en un modo particular de entender el aprendizaje y de aquello que se pretende promover; en otros términos, alude a pensar qué enseñanza y qué evaluación para qué tipo de aprendizaje. El pensamiento en torno a la tríada enseñanza, evaluación y aprendizaje entraña la asunción de una postura en el sentido de aquello que se valora en un proceso formativo. Posibilita el reconocimiento de distintos tipos de acción cuyos resultados y consecuencias son diversos, en un marco referencial que cuestiona la evaluación como apéndice de la enseñanza y asume la interrelación, a veces tensa, inestable y contradictoria, entre los componentes de dicha tríada.

Las ideas anteriores en el contexto universitario, como ámbito de formación profesional y de producción de conocimientos, adquieren una resonancia singular. La evaluación traduce qué profesional se intenta formar y para realizar qué tipo de actividades; un vínculo particular del estudiante-futuro profesional con el conocimiento; una manera de relacionarse con la realidad socio-cultural, económica, política y profesional; el sentido otorgado a la enseñanza de determinados contenidos para la futura práctica profesional, cuestiones todas que atraviesan la enseñanza y su relación con los aprendizajes.

EVALUACIÓN Y PROYECTO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD

En el campo de la didáctica no es posible hablar de enseñanza sin aludir a la necesidad de establecer distinciones que se presentan bajo las denominadas “definiciones elaboradas” (Basabe y Cols, 2007) o la idea de modelos (Porlán, 1993), enfoques (Fenstermacher y Soltis, 1998) o tradiciones (Jackson, 2002). Esta diversidad de concepciones se manifiesta en una variedad de escenarios en las aulas, puesto que más allá de la explicitación o no de las teorías que sustentan las prácticas de un profesor o una profesora, es posible reconocer sus vinculaciones con alguna noción de enseñar.

Evaluar significa valorar, apreciar, señalar el valor, está asociado a la emisión de un juicio de valor sobre algo. La actividad de evaluación es consustancial a la vida de las personas y se extiende más allá de las instituciones es-

colares. Sin embargo, es en las escuelas donde se configura un conjunto de representaciones relativas a los actos evaluativos a partir del vínculo que se entabla entre los docentes y los estudiantes a propósito de la valoración y certificación de sus aprendizajes.

La idea misma de evaluación conlleva su necesaria relación con la enseñanza. Como dice Chevallard (2012), el valor de un objeto no existe en modo absoluto, siempre es relativo a un proyecto en el que está involucrado dicho objeto. Por tal motivo es un error confundir el acto de evaluar con asignar una nota o calificar a un sujeto. Deberíamos preguntarnos, según Chevallard, “¿para qué proyecto este objeto (sea una cosa, una persona o institución) tendría tal o cual valor? (Chevallard, 2012: 18) El valor es un valor para algo. De manera que, desde esta óptica, la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

En la institución universitaria cabe interrogarse por el proyecto de formación que materializa el currículum universitario y dentro de éste el

papel de la selección y organización de sus contenidos (áreas, asignaturas, talleres, seminarios, entre otros) dentro del diseño curricular, su relación con el perfil del profesional buscado, con las prácticas profesionales que se pretende impulsar en esa formación. Los problemas evaluativos en la universidad están presentes desde el inicio mismo de la enseñanza, en la etapa de la programación, y colocan en el centro del debate la relación entre las intenciones de la enseñanza, la elección de las evidencias de aprendizaje y el papel de la universidad en la formación de los graduados en diferentes disciplinas. En este sentido, una cuestión que es preciso atender es la particularidad de la universidad como organización así como algunas implicaciones en la temática abordada.

La universidad ha sido caracterizada como una “organización compleja”, o bajo ciertas metáforas como “anarquía organizada”, como “fangosas canchas de fútbol con fines múltiples”, a partir de reconocer el papel que tiene el conocimiento como matriz organizativa en

(...) la evaluación cobra sentido en el contexto de un proyecto de enseñanza planificado en el currículum formal y realizado en las aulas.

la división del trabajo por disciplinas. Esta organización se traduce en la cara simbólica de la organización entendida como la presencia de ciertos valores y normas compartidos por los diferentes grupos que forman parte de ella, anclados en un establecimiento que también posee sus normas y valores propios. Según Clark (1983) la disciplina y el establecimiento, las formas principales de la organización son fuentes poderosas de creencias, puesto que operan localmente en el departamento y la facultad, así como en el nivel de la universidad, produciendo conjuntos de creencias específicas que orientan la actividad académica.

Para Clark “cada disciplina opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento correspondientes” (Clark, 1983: 118). Cada campo tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros y, en este sentido, el currículo constituye definiciones de las formas de conocimiento -campos temáticos, estilos de pensamiento y destrezas intelectuales- que se consideran válidas.

La actividad de enseñanza también está atravesada por la especificidad de la disciplina. Escudero Ezcorza (2003) evidencia que si bien la exposición oral sigue siendo preponderante en la formación, otras actividades como las tutorías, los seminarios, los ejercicios prácticos, el trabajo de campo, etc. no se entienden del mismo modo en todas las culturas disciplinares. Las preferencias en las prácticas docentes también cambian: en la evaluación, las disciplinas duras puras son más proclives a las pruebas orales y escritas abiertas, en las que se evalúa la creatividad y la capacidad de análisis y síntesis, mientras que en las disciplinas aplicadas predominan las pruebas de elección múltiple. También se han detectado diferencias entre los propios juicios de los estudiantes sobre la docencia, pues siguen esquemas de pensamiento diferentes según la disciplina a partir de la valoración que se hace de la relación entre objetivos y métodos de enseñanza. Una de las cuestiones de contenido ideológico-político que motiva discusiones internas en las disciplinas es la referida a la formación universitaria, particularmente las expectativas depositadas en la universidad con respecto a la inserción profesional de sus graduados, en respuesta a las demandas sociales. La tensión se presenta entre una formación adap-

tada a las demandas del mercado de trabajo, limitada a las necesidades presentes o las que puedan anticiparse para un futuro, o una formación de carácter crítico, en la que se espera una inserción en el contexto laboral con capacidades y valores para comprender, cuestionar y cambiar tanto el ámbito de trabajo como la sociedad en general hacia mayores niveles integración social. Asimismo vinculada con esta cuestión hay otro aspecto controvertido acerca de una propuesta formativa, en el sentido si ha de atender fundamentalmente la formación general o ha de inclinarse hacia una formación especializada. Otro dilema que suele generar divisiones se refiere a si la universidad debe establecer barreras de acceso a través de una selección de quienes puedan superarlas, o por el contrario debe garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de sus estudiantes con una perspectiva democratizadora de la educación y de la sociedad. Estas tensiones definen proyectos universitarios diferentes que suelen conectar con proyectos de enseñanza y de evaluación que los dinamizan en las aulas.

Ronald Barnett (2001) plantea los cambios que se han producido en la universidad a partir de la mutación de la relación entre educación superior, sociedad y conocimiento. Según él, el pasaje de la premodernidad a la modernidad introduce nuevas relaciones en las que la sociedad “está llegando a determinar las formas de conocimiento que desea” (Barnett, 2001: 42). En este contexto signado por la racionalidad instrumental, prescriptiva, con fines establecidos, resulta más difícil pensar, hablar o escribir críticamente acerca de la realidad social. En efecto predomina una concepción operacional frente al conocimiento como contemplación: se requiere el desarrollo de flexibilidad, habilidades comunicativas, capacidad de adaptarse a nuevos roles y exigencias laborales, trabajo en equipo. Esta ideología dominante del operacionalismo ha desplazado términos como “intuición, comprensión, reflexión o sabiduría” que han sido ocupados por otros como “habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad”. El análisis de Barnett sobre los límites de la competencia en la educación superior contribuye a sistematizar y actualizar la discusión referida a la formulación del currículo universitario por competencias tal como se ha promovido en las últimas décadas.

¿Cómo se vinculan las ideas anteriores con la evaluación de los aprendizajes? ¿Es posible reflexionar y organizar las prácticas del aula universitaria desde ellas? Entendemos que si bien no es una tarea sencilla por cuanto significa articular diferentes niveles de análisis se intentará dar una respuesta, a modo de hipótesis, en términos de las tradiciones de enseñanza y las concepciones de aprendizaje que se entretujan alrededor de distintas orientaciones formativas en el campo de la enseñanza.

TRADICIONES DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Como fue mencionado en el inicio del apartado precedente, en el campo de la didáctica se puede reconocer la presencia de distintos enfoques de enseñanza, desde el punto de vista de los propósitos que orientan la acción, sustentadas en diversos supuestos que también se traducen en prácticas diversas. Aquí serán consideradas las dos tradiciones planteadas por Jackson (2002), la tradición mimética y la tradición transformadora, con la intención de encontrar algunas líneas de continuidad entre el proyecto de formación, las formas de enseñar y la evaluación de los aprendizajes. Su adopción también obedece a que, como expresa el propio autor, tienen una reconocida antigüedad y refieren a modos de pensar, sentir y actuar dentro de la educación, que superan la clasificación centrado en el niño o en la materia.

La tradición mimética hace foco en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra a través de un proceso esencialmente imitativo. En cuanto a la perspectiva epistémica el eje es el contenido de la transacción que puede ser información fáctica o también destrezas físicas y psicomotrices específicas que deben ejecutarse. El conocimiento es identificable previamente y presentado al estudiante, no es descubierto por él, motivo por el cual se denomina conocimiento de segunda mano por cuanto está en libros, computadoras, manuales, entre otros soportes que viabilizan la transmisión. Así el contenido está disponible para ser transmitido y puede ser juzgado como exacto o inexacto, correcto o incorrecto, siendo la base de la evaluación. En este caso el aprendizaje es concebido como suma o acumulación. En

el plano epistemológico la doble ignorancia del alumno en términos del dominio del conocimiento y de la metodología para enseñarlo lo coloca en una situación inferior respecto del docente.

La tradición transformadora busca un cambio cualitativo, una metamorfosis que comprende todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados de la sociedad, además de los relativos al conocimiento, cuya expresión varía según los tiempos y contextos. Los docentes que enseñan según esta tradición provocan cambios profundos en los estudiantes y lo hacen a través de modos de funcionamiento que no se pueden condensar en recetas: el ejemplo personal (deben ser ejemplos vivientes de ciertos valores, virtudes y actitudes); la persuasión blanda (el estilo de enseñanza es más judicial y retórico que basado en la prueba y la demostración); una autoridad pedagógica moderada; el empleo de narraciones (parábolas, mitos y otras formas narrativas), en un contexto en el que adquiere valor la formación moral. Aquí la superioridad de los conocimientos sustantivos o metodológicos del docente no es tan clara. Tiene en cuenta las consecuencias imprevistas de la enseñanza, o el denominado "aprendizaje incidental" cuando el docente presenta mensajes y acciones morales que tienen una significación transformadora sin proponérselo. Situación que lo hace pensar que la tradición exclusivamente mimética podría ser tan infrecuente como la exclusivamente transformadora ya que los resultados transformadores pueden darse aun en forma no intencional.

La tradición mimética desde el punto de vista de la evaluación se traduce en la toma de exámenes tradicionales y, más precisamente, en las denominadas pruebas objetivas. Forma parte de esta tradición el denominado modelo de objetivos (Porlán, 1993) o enfoque del ejecutivo (Fenstermacher y Soltis, 1998) el cual ha sido pensado como camino único para enseñar independientemente del contenido, de los propósitos y del contexto institucional y del aula. El eje de este tipo de enseñanza son los objetivos, expresados en términos de conducta y contenido, como punto de partida del docente y punto de llegada del aprendizaje de los estudiantes. Las pruebas objetivas o de elección múltiple son el instrumento por excelencia de este enfoque en cuanto se considera que garantizan la "objetividad" en la

evaluación. En el campo de la evaluación forman parte de los denominados “estudios cuasi evaluativos” en el sentido de que “a veces pueden ser utilizados para enjuiciar el valor o el mérito de un objeto, mientras que en otros casos su alcance es demasiado estrecho o sólo tangencial a las cuestiones del mérito o valor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 70).

La tradición transformadora se vincula con una concepción amplia de evaluación en la cual los instrumentos que se utilizan se articulan a los propósitos de la enseñanza, al contenido a enseñar y al contexto. Se trata de una evaluación que se preocupa por la descripción e interpretación de lo que se está evaluando, contextual, situada, que valora procesos y productos y compartida por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario. Los docentes se preocupan más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento y se trata de una evaluación abierta a lo imprevisto, a aquellos aprendizajes que van más allá de los planteados para ser alcanzados.

Por esta razón, es conveniente la diferenciación entre evaluación para referirse al proceso y de acreditación para el resultado o producto de aprendizaje. Según Díaz Barriga (1985) la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. La acreditación, en cambio, está referida a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. La previsión de las evidencias de estos resultados implica establecer los criterios con los que estas evidencias del aprender -trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc.- se mostrarán, las etapas y sus formas de desarrollo durante el proceso de enseñanza.

TRADICIÓN DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La relación entre tradición de enseñanza y evaluación se completa con la inclusión de la tercera categoría, el aprendizaje, según

el que cada una de ellas ayuda a fomentar: aprendizaje profundo, aprendizaje superficial y aprendizaje estratégico (Bain, 2012). La tradición transformadora asociada al primer tipo y la tradición mimética a los otros dos.

Para Bain una buena enseñanza está vinculada con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizadas para conseguir ese conocimiento” (Bain, 2007: 19). Esta idea se vincula con lo que él mismo denomina “aprendizaje profundo” en el que los estudiantes, con motivo del análisis de un texto, revelaron que podían pensar sobre los argumentos que habían descubierto en el mismo y distinguir entre la evidencia y las conclusiones planteadas en las explicaciones. También habían identificado conceptos claves, reflexionando sobre presunciones y considerado implicaciones y aplicaciones. Para Bain el aprendizaje profundo implica tener en cuenta los modelos mentales con los que los estudiantes interpretan el mundo y es más fácil que se logre cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismo consideran “importantes, intrigantes o bellas” (Bain, 2012: 69). Esto requiere la generación de un entorno de aprendizaje crítico y natural en el que los estudiantes responden sus propias preguntas y resuelven sus propios problemas con la ayuda del profesor.

La tradición mimética, como se dijo, puede asociarse con lo que Bain denominó aprendizaje superficial y aprendizaje estratégico. En el primero, en el análisis del texto los estudiantes sólo habían intentado recordar la mayor cantidad de detalles, tratando de reproducir lo que habían leído. Generalmente se trata de estudiantes que temen al fracaso y para evitarlo reproducen aquello con lo que se enfrentan. El segundo, está dirigido a obtener altas calificaciones y por este motivo invierten tiempo para averiguar aquello que los profesores considerarán en los exámenes. Estos estudiantes apelan a la memoria, suelen fracasar en su comprensión conceptual y su aprendizaje seguramente tendrá poca influencia sobre el modo en el que pensarán, actuarán o sentirán posteriormente.

De manera que una cuestión central es el rol

del examen con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, como se ha comprobado en los estudios realizados sobre los exámenes externos para el ingreso a la universidad -en países como España, Alemania, Estados Unidos, Inglaterra-, aquello que es examinado determina los contenidos y las formas de enseñanza en el último año de la escolaridad secundaria, lo cual responde a la búsqueda del éxito para el tránsito en el sistema escolar. Por el otro, también es cierto que la literatura suele sugerir la anticipación de las preguntas que podrían ser examinadas para evitar la sorpresa y el poder que implica todo ejercicio de evaluación. La dificultad, en este caso, radica en que se recurra a un aprendizaje estratégico, sólo para pasar los exámenes, así como que se origine una estructuración de los aprendizajes determinada previamente por el contenido de las consignas, colocando límites a la posibilidad de integrar con mayor libertad los contenidos enseñados.

REFLEXIONES FINALES EN LA BÚSQUEDA DE ARTICULACIONES INESTABLES ENTRE ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

Evaluar es emitir un juicio de valor sobre una cosa, persona o situación. En la educación, generalmente la evaluación suele divorciarse de los fines y propósitos formativos quedando al margen de una reflexión más profunda sobre el sentido de enseñar, sobre el sentido del aprendizaje y, por lo tanto, del sentido de los contenidos en el profesional que se está formando dentro de los muros universitarios. Se entiende que la superación de esta escisión bastante habitual así como la introducción de la polisemia del concepto es posible a partir de un pensamiento que articule la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación contribuye a determinar cuándo una evaluación está asociada o no a una buena enseñanza. En el punto de vista expuesto, la buena enseñanza se relaciona con la pretensión del aprendizaje profundo, lo cual requiere de una evaluación y de evidencias para su acreditación coherentes con esta idea. La tradición mimética se orienta a la formación de un profesional eficaz, a través de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas en el campo laboral. Esta tradición de ense-

ñanza se refuerza con una idea de evaluación simplificada, concebida como acto final de enseñanza, cuyo objetivo es que se reproduzcan los conocimientos o demuestren destrezas y habilidades enseñadas a través de exámenes tradicionales o de pruebas objetivas.

La tradición transformadora intenta subsanar las cuestiones señaladas de la tradición mimética. Supone la reflexión sobre el sentido de los contenidos enseñados, su relación con la práctica profesional, busca aprendizajes profundos que contribuyan a poner en tensión la formación teórica con su utilización en situaciones prácticas. La evaluación es una actividad constante de reflexión sobre los sentidos de la formación y la acreditación tiene como desafío la planificación de instrumentos congruentes con la búsqueda de un profesional amplio con una visión teórica, crítica y ética.

Así, preguntarse por la evaluación y la acreditación es interrogarse por la enseñanza y el aprendizaje. El mejoramiento de los instrumentos de evaluación conlleva el desafío de cuestionarse la enseñanza y su alcance en la universidad. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo saber si lo aprendido se corresponde con las intenciones de la enseñanza?

Las hipótesis planteadas, como se señaló, pretenden ser una caja de herramientas para analizar e interpretar las prácticas de evaluación en las aulas universitarias. Se reconoce que las posibilidades de innovación dependen de los docentes y de las restricciones o potencialidades de los ámbitos institucionales específicos donde esas prácticas se desarrollan.

El mejoramiento de los instrumentos de evaluación conlleva el desafío de cuestionarse la enseñanza y su alcance en la universidad. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo saber si lo aprendido se corresponde con las intenciones de la enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2000). "Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas". Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Angulo Rasco, F. (1995). "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo". En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Paideia/Morata.

Araujo, S. (2006). "Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica". Bernal: Buenos Aires.

Araujo, S. (2014). "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios". En Morandi, G. y Ungaro, A. (coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: UNLP.

Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Valencia: Universidad de Valencia.

Bain, K. (2012). "Qué es la buena enseñanza". *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP, Año 3, N° 4*, pp. 63-74.

Barnett, R. (2001). "Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad". Madrid: Gedisa.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (2012). "¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"". En Fioritti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Clark, B. (1983). "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica". México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

Díaz Barriga, A. (1985). "Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio". México: Nueva Imagen.

Escudero Escorza, T. (2003). "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". En La

formación del profesorado universitario, N° 331, pp. 101-121.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). "Enfoques de enseñanza". Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Ph. (2002). "Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador". En *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1989). "La evaluación como iluminación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3era. Edición. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (1985). "Modelos contemporáneos de evaluación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3era. Edición. Madrid: Akal.

Porlán, R. (1993). "Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación". Sevilla: Díada Editora.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona: Paidós.

CV

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO. Profesora Titular Ordinaria a cargo de la subárea Didáctica -Didáctica, Desarrollo Curricular y Taller de Organización de la Práctica Docente-, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Secretaria de Investigación y Posgrado, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.*

Contacto: saraujo@fch.unicen.edu.ar



LOS EXÁMENES EN EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD.

¿INSTANCIAS DE FORMACIÓN O MECANISMOS DE SELECTIVIDAD SOCIAL?¹

María Paula Pierella*

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) | Facultad de Humanidades y Artes | Universidad Nacional de Rosario.

RESUMEN

El primer año de la universidad constituye una instancia crítica que requiere ser revisada en su conjunto, siendo allí donde se producen las tasas más elevadas de abandono. Uno de los puntos que ameritaría especial atención es la evaluación, en tanto esta orienta en gran medida el rumbo a tomar por parte de los sujetos, instituciones, programas, acciones.

Partiendo de la idea según la cual la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución o, de modo contrario, un mecanismo de selectividad social, se plantea la necesidad de reconocer las diferencias entre sus funciones pedagógicas y formativas y aquellas vinculadas con el control administrativo. Además de un recorrido teórico-conceptual sobre el tema se considera la perspectiva de dos actores centrales en el campo universitario: los estudiantes y los profesores.

PALABRAS CLAVE

Primer año de universidad – Evaluación
– Afiliación institucional
– Selectividad social.

El hombre, el que mide. –Tal vez pudiéramos remontar todo el origen de la moralidad de los hombres a la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva cuando descubrió la medida y la evaluación, la balanza y el peso. (Sabemos que la palabra “Mensch” significa “el que mide”: ¡ha querido denominarse según su descubrimiento más grande!) Estas nociones nuevas le elevarán a dominios que no podía medir ni ponderar, que primitivamente no parecían tan inaccesibles”

(Nietzsche, F. Humano, demasiado humano).

En general, hay consenso sobre el primer año de la universidad como una instancia crítica. Numerosas investigaciones constatan que es allí donde, a nivel mundial, se producen las tasas más elevadas de abandono, que afectan en mayor medida a sectores sociales en desventaja (véase entre otros Ezcurra, 2011; Gluz, 2011; Johnston, 2013).

En el caso de Argentina, la tradición del ingreso irrestricto lleva a varios autores a plantear la hipótesis de que el sistema universitario generaría mecanismos de “selectividad implícita” (véase entre otros Sigal, 1993, Chiroleu, 1998) o fenómenos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). En función de esta realidad, es claro que el problema ya no radica sólo en lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales escasamente representados en él, sino en encarar mecanismos de inclusión que apunten a mejorar también las tasas de permanencia y egreso.

En relación con lo anterior, los interrogantes acerca del modo en que las instituciones de educación superior reciben a los recién llegados adquieren centralidad. ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿En qué condiciones? ¿Qué priorizamos en un primer año? ¿Cómo evaluamos? Todas estas preocupaciones de índole pedagógica, pero también política, evidencian parte de las dificultades que de-

bemos enfrentar los docentes del primer ciclo si aspiramos a que el derecho a la educación superior para todos y todas pase de ser un enunciado a consolidarse como una realidad². En el marco de esas preocupaciones, en este trabajo nos centraremos en la evaluación, entendiendo que esta requiere una especial atención en primer año por el impacto de sus resultados como elemento definitorio nada menos que en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles. Partimos de la idea según la cual la evaluación puede ser una instancia formativa que facilite procesos de afiliación de los estudiantes a la institución o, de modo contrario, un mecanismo generador de procesos de selectividad social.

El artículo se organiza en tres apartados: en el primero de ellos se abordan aspectos teóricos de la evaluación en educación superior, focalizando en la necesidad de reflexionar sobre sus usos, problemáticas y desafíos en el primer año. En la segunda parte se consideran relatos de estudiantes próximos a finalizar su formación de grado sobre sus experiencias en relación con las prácticas evaluativas. Por último, el trabajo recupera las visiones de docentes de primer año respecto de los usos de la evaluación y su incidencia tanto en los procesos de apropiación del conocimiento e implicación por parte de los estudiantes, como en fenómenos de selectividad social.

EVALUAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD

En las últimas décadas se ha llegado a un cierto consenso respecto de la incidencia que las experiencias educativas vividas en el primer año de la universidad tienen a la hora de definir la permanencia o no de los estudiantes en la institución. Resultante de un complejo proceso de interacción entre las trayectorias y prácticas estudiantiles, la organización académica particular y sus ofertas pedagógicas (Tinto, 1993; Ambroggio, Sosa y otros, 2007), cada vez resulta más evidente la multiplicidad de factores involucrados en el logro de "trayectorias exitosas". Entre dichos factores, la evaluación ocupa un lugar central en materia de políticas educativas, institucionales y pedagógicas. En la medida en que una de sus funciones principales es la de certificar -o acreditar- los saberes logrados en un período de tiempo, es posible afirmar que esta representa el juicio último de definición del rumbo a tomar por parte de los sujetos, instituciones, programas, acciones, etc. (Sánchez Amaya, 2008). En efecto, gran parte de los programas de tipo compensatorio diseñados para primer año -como programas de tutorías, espacios de acompañamiento, experiencias de articulación entre la escuela media y la universidad- parten de diagnosticar un bajo desempeño de los estudiantes en los primeros exámenes. Ahora bien, generalmente cuando se aborda el tema de la evaluación el énfasis suele ponerse en dos elementos de cualquier modelo evaluativo: qué se evalúa (contenidos) y cómo se evalúa (métodos, técnicas e instrumentos), sin considerar otros componentes que son tanto o más importantes que los referidos. Uno de estos es qué se hace con los resultados de la evaluación; es decir, cuáles son los usos que se le da a la información obtenida (Moreno Olivos, 2009). La mayoría de las veces, como sugiere el autor citado, la

(...) qué se hace con los resultados de la evaluación; es decir, cuáles son los usos que se le da a la información obtenida.

evaluación tiene una finalidad administrativa y se dirige a otorgar calificaciones a los estudiantes. No es tan corriente que su uso apunte a retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, aportando información a estudiantes y profesores, a fin de orientar el

desempeño futuro de los primeros y de introducir cambios en la práctica pedagógica de los segundos (Carlino, 2007). Las investigaciones de Kift y Moody (2009) postulan, en este sentido, que brindar asistencia a los alumnos para que logren una transición exitosa a la evaluación universitaria debería ser uno de los objetivos fundamentales del curriculum de primer año (Ezcurra, 2011).

Desde la perspectiva de Johnston (2013), uno de los factores que influyen en la dificultad para lograr esos usos "formativos" de la evaluación es la confidencialidad que normalmente rodea a las decisiones que se toman³. Esta suerte de "secreto" rondando en torno al tema tendería a configurar una amplia zona de implícitos. En relación con esto, son escasas las prácticas evaluativas en las que, como propone Carlino (2007), los criterios de evaluación se comparten de entrada, y más aun aquellas en la que los mismos son contruidos de modo conjunto entre docentes y estudiantes. Asimismo, gran parte de las operaciones cognitivas y técnicas del trabajo intelectual efectivamente evaluadas no son objeto de enseñanza, dándolas por supuesto como habilidades inherentes a los propios ingresantes (véase entre otros Bourdieu y Passeron, 2003; Carlino, 2007; Ezcurra, 2011).

Así, focalizando en los primeros años, todo parece indicar que, si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes en el proceso de iniciación a la vida académica, en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios. El peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos.

El problema está en quedar entrampados en el significante que Nietzsche indicara como definitorio del hombre: el de la medición. Medición que trasciende la instancia en la que se lleva a cabo. Por su carácter sobredeterminado y multidimensional, la evaluación orienta la imbricación del campo educativo con otros campos: económico, político, social, profesional (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 2009). Esto se

agudiza aún más en un contexto, como el actual, en el que la pedagogía meritocrática adquiere legitimidad. En ese marco, en palabras de Adriana Puiggrós (2016), la evaluación –en su carácter de medición de resultados- sustituye a la enseñanza, sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos.

Si, como afirmábamos anteriormente, gran parte de las “habilidades” que se evalúan no fueron enseñadas, la capacidad de los estudiantes para reconocer y responder a los parámetros, en general tácitos, que los docentes usamos para evaluar, se convierte en condicionante básico del éxito o fracaso académico (Ezcurra, 2011).

“BOCHAME PERO CON RESPETO”. LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Como ya anticipamos, la respuesta de los estudiantes a las evaluaciones es un rasgo crítico del primer año en educación superior (Johnston, 2013). En algunos casos, la recurrencia de reprobaciones condicionaría una disminución del tiempo destinado al cursado. Si bien la situación de quedar en condición de “libre” no es un obstáculo en sí mismo para que los estudiantes continúen asistiendo a clases, lo cierto es que en estos casos, la asistencia tiende a disminuir. Lo anterior generaría efectos en cadena, en la medida en que una desvinculación de la vida cotidiana de la institución iría en detrimento de los procesos de afiliación a la misma (Coulon, 2008; Malinowski, 2008). Ahora bien, también es posible observar que una gran cantidad de estudiantes que reprueban los exámenes finales optan por cursar nuevamente la materia, tendiendo de este modo a alargar la carrera. Puede suceder que volver a transitar por los contenidos de las asignaturas incida en una mayor implicación del estudiante, una apropiación diferente de los temas, mayor confianza con el profesor, facilitando así la aprobación. Pero nada garantiza que esto ocurra, o que la repetición de lo mismo devenga en prácticas significativas de aprendizaje. En algunas ocasiones, de modo contrario, reiteradas experiencias de fracaso, o el temor a este, producen la pérdida de confianza en sí mismos y en sus aptitudes académicas.

En función de lo anterior, tal como refiere Ezcurra (2011), una serie de trabajos sobre el tema enfatizan el valor de la llamada *vali-*

dación académica, ingrediente vital para una transición exitosa entre la escuela media y la universidad, sobre todo en poblaciones en desventaja. “Se trata de que los alumnos reciban señales que atestigüen que son capaces de aprender y conseguir un buen desempeño en el ciclo superior, que merecen un lugar allí, y que los profesores y la institución están para ayudar” (Ezcurra, 2011: 69).

En una investigación centrada en estudiantes próximos a finalizar sus carreras de grado en la Universidad Nacional de Rosario, constatábamos como algo recurrente la percepción de cierta “falta de respeto”, o el sentimiento de “humillación” en los exámenes⁴:

“En muchos exámenes te faltan el respeto. Si no sé, no me apruebes, pero no me humilles...” “Hay que cambiar la actitud de muchos profesores, que no les gusta dar clases, ¿para qué dan clases?, maltratan al alumno (...) Lo podés bochar pero con respeto”.

Las sensaciones de pánico, temor, vergüenza, humillación ante la situación de examen no son exclusivas de esta época. Quienes pasamos por dichas instancias seguramente habremos experimentado algo de ese orden. Una gran cantidad de prácticas –cábalas, rituales- operaron históricamente entre los estudiantes con el fin de conjurarlas. No obstante, la persistencia de estas situaciones no nos exime de señalar el lugar que aun tiene el examen como instrumento de sanción, normalización, clasificación, medición, invalidación, inhibición (Foucault, 2002). Como señala Marini (2016), es necesario detener la aplicación automática de lo que opera como reglado para pensar el sentido que el funcionamiento actual de la humillación y la vergüenza tiene al interior del sistema educativo en su conjunto.

No obstante, también se puso de manifiesto la presencia de docentes cuyas intervenciones en los exámenes tendían a brindar tranquilidad. Muchos de estos profesores fueron reconocidos por los estudiantes como referentes que incidieron en su permanencia dentro de la universidad (Pierella, 2014).

Otra cuestión que apareció en las entrevistas a los estudiantes en relación con la evaluación tiene que ver con las inquietudes respecto de la efectiva relación entre la

apropiación de conocimientos y cierto tipo de exámenes, como los *multiple choice*, frecuentes en carreras masivas. Así se refería una de nuestras entrevistadas:

“El sistema de evaluación no es para mí una buena forma de evaluar conocimiento. Es “choice”, y el choice es suerte, no conocimiento. ¿Cuánto tiene de conocimiento? Porque si vos haces tatetí y justo acertaste a la pregunta, ya está, zafás. Y aparte el choice que contestaste mal, resta. Suman cinco, restan tres, y el que no contestaste es cero. Entonces si estás en duda te conviene no contestar que contestar mal. En este año había practicado otra técnica: descartar. No queda otra”.

En este ejemplo se pone de manifiesto la distancia existente entre la evaluación entendida como retroalimentación con fines de mejora de las prácticas y la evaluación como medición de resultados que tiende a generar estrategias para “zafar”, para liberarse rápidamente del tema en cuestión. En este sentido, aprender el oficio de estudiante es también aprender a especular qué se espera de uno en una situación determinada. Aprender para las pruebas estandarizadas es también aprender a gestionar el azar.

Ahora bien, lo expuesto anteriormente también puede ser una vía de entrada a las condiciones del trabajo docente, que presentan mayor complejidad en los primeros años. Es que allí encontramos, en términos generales, asignaturas con mayor número de estudiantes, clases en las que la relación docente-alumno no suele ser la adecuada y cátedras o áreas en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc.) resultarían fundamentales (IEC- CONADU, 2014). Tareas que en general se realizan con cargos de dedicación simple⁵. Como señala Carli (2012) los profesores son quienes operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales.

“EL PRIMER PARCIAL ES UN MAZAZO”. LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

En la investigación en que se enmarca este trabajo, centrada en profesores universitarios de primer año, podemos observar ciertas inquietudes en relación con los bajos resultados de los exámenes. Estas se expresaron de diversos modos. En algunos casos, escuchamos interrogantes sobre su propia idoneidad para desempeñarse como “evaluadores”:

“¿Cuántas veces nuestras evaluaciones fracasan porque hicimos mal las preguntas? (...) Entonces, eso también tiene que ver con cómo uno se maneja ante esas situaciones, ¿no? Y uno lo va aprendiendo con el paso del tiempo”.

En general, los docentes suelen contar con pocas instancias formativas en relación con la evaluación. La mayoría reconoce que este es un saber que se adquiere con la “experiencia”. En otros casos, los docentes dieron cuenta de cierta convicción respecto de las actividades evaluativas frecuentes como instancias que favorecen la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes, el compromiso mutuo entre estos y el docente, la posibilidad de intervenir cuando se detectan dificultades:

“Cuando se planteó el programa estaba planteado con actividades evaluativas frecuentes, por lo menos al finalizar cada unidad tenía que haber una actividad integradora. Con el tiempo todo se va aliviando, entonces el docente que quiere las hace y el que no, no. Yo sigo haciendo actividades evaluativas porque a mí me parece que les suma a los alumnos ir cerrando. Y el puntaje que sacan en esas actividades, que son grupales, yo lo computo, lo pondero en sus notas, entonces el alumno lo trabaja. Es una forma de engancharlos en el trabajo, que no esperen al último día”.

En relatos como el anterior se puso de manifiesto una preocupación por intervenir

positivamente en las trayectorias de los estudiantes, de la mano de un interés por lograr articular el principio de inclusión educativa con la calidad de los aprendizajes.

En relación con esto, especialmente en el área de las Ciencias Exactas -en las que se cuenta con mayor tradición en la carrera de investigación- notamos que una práctica recurrente es tratar de evitar la asignación de bajas calificaciones desde el primer año. Siendo conscientes del peso que tiene el promedio en la potencial adquisición de becas doctorales en el futuro, algunos docentes postergan la asignación de la nota hasta el momento en que perciben que el estudiante pudo alcanzar un buen desempeño. La estrecha relación de la evaluación con múltiples campos se puso de manifiesto con claridad en estos casos.

Por último, se manifestaron críticas respecto del modo en que pedagógicamente se pueden abonar algunas de las prácticas expulsivas presentes en las instituciones universitarias. A modo de ejemplo, se mencionaron algunos mecanismos específicos como las evaluaciones parciales:

“Ya en el primer cuatrimestre ese mecanismo de los parciales te hace filtrar tal vez un poco de estudiantes para el segundo cuatrimestre. O sea, todos aquellos que no aprobaron el primero ni el segundo en la instancia de parcial ni en la de recuperatorio es difícil que sigan cursando, más allá de las sugerencias que los docentes les hagamos de que “rendir libre la materia no es la muerte” (...). Pese a eso, se nota una disminución de estudiantes ya después del primer parcial. El primer parcial es como un mazazo y, de hecho, genera muchas discusiones al interior de la cátedra. Hay algunos -entre los que me encuentro- que pensamos que se trata de un parcial con lecturas de mucha complejidad. Entonces siempre nos damos la discusión que ¿qué hacemos con ese parcial?”

Las figuras del *filtro* y del *mazazo* destacadas en el fragmento anterior son sugerentes para entender el ejercicio de reflexividad realizado por algunos docentes sobre el papel desem-

peñado por los exámenes en el problema de la discontinuidad en los estudios. El modo

en que se evalúa a los estudiantes, las formas de organización de los mecanismos de acreditación se visibilizan, así, como instancias pedagógicas que merecerían ser discutidas al interior de cada cátedra y de cada institución.

En este sentido, cuando se les dice a los estudiantes de primer año que, inevitablemente, después del primer parcial las aulas se reducirán, o que la deserción en el pasaje de 1º año a 2º es, en todas las universidades del 50%, puede observarse una naturalización de los procesos selectivos que tienen lugar al interior de la universidad. Desde esta lógica meritocrática, las instituciones pierden todo peso y este es trasladado a los individuos, que deben ser activos para merecer aquello que se les está brindando (Dubet, 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo pretendimos realizar un breve recorrido por algunas de las problemáticas y tensiones que presenta la evaluación en los primeros años de la universidad. Teniendo en cuenta que el primer ciclo es el que presenta mayor complejidad, en tanto es allí donde se producen los índices más altos de abandono, creemos que un gran desafío es avanzar en la consideración del mismo como una instancia con identidad propia, que requiere una revisión en materia académica, curricular y pedagógica. Dicha revisión ameritaría una reflexión integral sobre el conjunto de factores estructurales y cualitativos que inciden en la enseñanza en primer año: condiciones de trabajo docente, infraestructura, tipos de cargos, diseño de programas de estudios, definición de los contenidos y formas de transmisión, modos que asume la evaluación. Afirmamos el carácter central de esta última por su directa incidencia en el devenir de las trayectorias estudiantiles, enfatizando en la necesidad de reconocer las diferencias entre sus funciones pedagógicas y formativas y las funciones de control administrativo.

Las figuras del filtro y del mazazo (...) son sugerentes para entender el ejercicio de reflexividad realizado por algunos docentes sobre el papel desempeñado por los exámenes en el problema de la discontinuidad en los estudios.

Para finalizar, quizás vale la pena preguntarse si, en el marco de una “cultura de la evaluación” que parece avanzar de modo acelerado en to-

dos los ámbitos de la vida social, desplazando al aprendizaje por la medición de resultados, queda algún lugar para lo “imponderable”.

NOTAS

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año, radicado en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE- CONICET/UNR), bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli y la co-dirección de la Dra. María Isabel Pozzo.

² Para ampliar las implicancias de la concepción de la educación superior como un derecho, ligada a la obligatoriedad de la escuela media a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), ver Rinesi (2015).

³ Scriven (1967) fue uno de los primeros autores en establecer la distinción entre evaluación formativa –que puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa o pro-

ducto, etcétera) que se está llevando a cabo- y la evaluación sumativa –utilizada para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar” (Moreno Olivos, 2009).

⁴ Hacemos referencia a la tesis doctoral titulada Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Sandra Carli.

⁵ Según datos del año 2013, sobre un total de 166.810 cargos docentes en las universidades nacionales, el 65% son de dedicación simple. Fuente: Anuario 2013, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Ambroggio, G.; Sosa, M.; Daher, A. & Biber, G. (2007). "Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles". *Cuadernos de Educación*, 5, 83-100.

Bertoni, A.; Poggi, M. & Toebaldo, M. (2009). "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Informe: Hacia una cultura de la evaluación (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación). Recuperado en 23 de mayo de 2016 de file:///C:/Users/usuario/Downloads/hacia_una_cultura_evaluacion_argentina.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). "Los herederos: Los estudiantes y la cultura". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carli, S. (2012). "El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (1999). "El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil". Rosario: UNR editora.

Coulon, A. (2008). "A condição de estudante. A entrada na vida na universitária". Salvador: EDUFBA

Dubet, François (2011). "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades". Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en educación superior. Un desafío mundial". Buenos Aires: IEC-UNGS.

Foucault, M. (2002). "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

García de Fanelli, A.M. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción

académica en la Argentina". *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 8, 9-38.

Gluz, N. (ed.) (2011). "Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"". Los Polvorines: UNGS.

Instituto de Educación y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios (2014). "Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias". En *Política Universitaria 1*. Buenos Aires -IEC-.

Johnston, B. (2013). "El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición". Madrid: Narcea.

Malinowski, N. (2008). "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6, 2, 801-819.

Marini, P. (2016, mayo). "Violencia, humillación y vergüenza escolar. Nuevas miradas a un viejo tema". Conferencia presentada en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.

Moreno Olivos, T. (2009). "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos". *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado en 25 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010&lng=es&tlng=es.

Pierella, M.P. (2014). "La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes". Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (2016, Mayo 17). "Meritocracia o democracia en la educación". Página 12. Recuperado en 18 de mayo de 2016 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

Rinesi, E. (2015). "Filosofía (y) política de la universidad". Los Polvorines: IEC-UNGS.

Sánchez Amaya, T. (2008). "Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX". Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales, Colombia.

Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? Desarrollo Económico, vol. 33, n° 130.

Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores". Perfiles educativos, 62, 56-63.

CV

** Doctora en Ciencias Sociales, UBA. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora en Ciencias de la Educación, UNR. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Integrante del Programa de Estudios Sobre la Universidad Pública (PESUP) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.*

Contacto: paupierella@gmail.com



PERSPECTIVA

SOCIO-HISTÓRICA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

de los aprendizajes en la universidad.

Pablo Daniel Vain*

Universidad Nacional de Misiones | Argentina

RESUMEN

Cuando en la universidad hablamos de evaluar y calificar, pareciera que dichos procesos constituyeran parte de la “naturaleza” misma del acto de enseñar. En este artículo nos proponemos “desnaturalizar” esa vinculación, entendiendo que tanto la evaluación como la calificación (que a veces se piensan como si fueran sinónimos) son prácticas sociales que no están dadas, sino construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Ello nos permite entender, como la génesis de las prácticas evaluativas, tanto como su reformulación, son producto de los cambios socio-históricos. Y en esa dirección, comprenderlas como un producto de las relaciones de saber-poder, en un momento histórico determinado.

PALABRAS CLAVE

Evaluación - Enseñanza universitaria - Examen - Docencia universitaria.

LA EVALUACIÓN NATURALIZADA, UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA

La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias, y las presenta como universales y objetivas.

Cecilia Flaschland

Cuando en la universidad hablamos de evaluar y calificar, pareciera que dichos procesos constituyeran parte de la “naturaleza” misma de acto de enseñar. En este artículo nos proponemos “desnaturalizar” esa vinculación, entendiendo que tanto la evaluación como la calificación (que a veces se piensan como si fueran sinónimos) son prácticas sociales que no están dadas, sino construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Ello nos permite entender como la génesis de las prácticas evaluativas, tanto como su reformulación, son producto de los cambios socio-históricos. Y en esa dirección, comprenderlas como un producto de las relaciones de saber-poder, en un momento histórico determinado.

Foucault afirma que

Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...). (1990: 143)

A partir de esto, podemos pensar cómo se han

configurado las prácticas de evaluación en las universidades, marcadas por el régimen de verdad de un momento histórico dado.

La intención no es hacer un recorrido histórico de las prácticas de evaluación en la universidad, sino analizar algunos momentos relevantes, que puedan resultar reveladores de “...las condiciones de posibilidad de la aparición de ciertos enunciados y de la exclusión de otros”. (Murillo, 1996: 39), en relación con la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

¿EVALUAR, EXAMINAR, CALIFICAR? LA OBSESIÓN POR EL EXAMEN

El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza.

Ángel Díaz Barriga

La evaluación como todo aspecto curricular, está altamente determinado desde lo político. Evaluar es poner en valor, valorar y esto solo es posible desde un cierto posicionamiento. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar, no estamos proponiendo renunciar a su utilidad como modo de mejorar la calidad de la educación, sino simplemente estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias. En este sentido, compartimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez el concepto que

Evaluar un proyecto es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los gru-

pos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información. Decidir que informaciones proporcionan a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político. (1989: 423)

Aunque muchas publicaciones actuales sobre la evaluación se empeñan en destacar las diferencias entre evaluar y calificar, y más allá de interesantes experiencias de evaluación alternativas al examen que pueden observarse, el examen sigue siendo la modalidad de evaluación privilegiada por los docentes universitarios.

El examen -sostiene Díaz Barriga- se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. (1994: 161)

Álvarez Méndez aporta su mirada a esta polémica, desde un capítulo de su sugerente libro "Evaluar para conocer, examinar para excluir".

En términos precisos -dice Álvarez Méndez- debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni es examinar, ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test,

pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. (2005: 11)

Por todo esto, consideramos pertinente focalizar en el examen nuestro análisis sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

ARQUEOLOGÍA DEL EXAMEN

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII.

Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones.

Inicialmente la universidad no era un centro de formación, de investigación y/o extensión como ahora. ¿Cómo se formaban los profesionales?

En la antigua Roma -por ejemplo- los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Este modelo de formación profesional, entraña una importante diferencia en relación con la enseñanza, la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el aprendiz acompañaba al maestro, y en la práctica misma este le transmitía el arte de la profesión. Asimismo el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966: 13) reseña como "En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer."

La universidad nace en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. "Los títulos comienzan a otorgarse en la universidad a comienzos del siglo XIII. Con anterioridad las licencias no eran necesarias para enseñar: profesor universitario era aquel que lograba atraer a un grupo de estudiantes que siguieran sus clases." (Kreimer, 2001: 31). Pero con el tiempo, las titulaciones empiezan a tener valor más allá de los muros de

las universidades. Y a partir de ese momento los monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. (Kreimer, 2001).

En esa etapa, las universidades fueron fundadas como instituciones dedicadas a la transmisión del saber. Su función básica es la transmisión de un saber ya obtenido (saber profesional) que no incluye la investigación, ni por supuesto la innovación, sino más bien el cuidado y la transmisión de lo ya sabido.

Y en virtud de esto, como señala Kreimer

Mientras en la corporación se produce una continuidad entre el aprendizaje y la práctica, en la universidad el otorgamiento de títulos escinde estas dos instancias: si en la corporación para ejercer hacía falta obtener la aprobación personal del maestro, en la universidad poco a poco se aspira a que los certificados de licenciatura 'hablen por sí mismos', más allá de la consideración subjetiva de una persona en particular. (2001: 32)

Este tránsito entre una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para "profesar" un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, necesita asentarse sobre un procedimiento que justifique esa necesidad de cambio. Y es el examen el procedimiento que "garantizará" la "objetividad y la racionalidad". Probablemente este uso social del examen, como forma de legitimación del saber y el derecho profesarlo ayude a explicar la relevancia y la supervivencia del examen, como el modo privilegiado de evaluación en la universidad. Y al mismo tiempo, contribuya a pensar cómo se instala la evaluación como un proceso desgajado del enseñar y el aprender.

Como sostiene Kreimer

Una característica que diferencia a la universidad de otras instituciones es la aparición del examen, un mecanismo de promoción que la antigüedad clásica no había co-

nocido y que a partir de ese momento se convertirá en una pieza clave del sistema educativo. La universidad medieval insta los exámenes que abren o cierran el paso de unas etapas del estudio a otras, de modo que el funcionamiento íntegro del aprendizaje gire en torno a estos sistemas de admisión. (2001: 33)

EXAMINAR, CLASIFICAR, EXCLUIR...

Pero la irrupción del examen en la universidad no puede entenderse al margen del desplazamiento que caracterizó al poder desde la edad media a la sociedad moderna. Conforme lo señala Foucault, en la edad media el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir "(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados..." (Foucault, 1989: 197). Este desplazamiento tiene como propósito fundamental el disciplinamiento. Se procura individualizar a los sujetos para controlarlos. Por eso Foucault afirmaba que "...la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor" (1989: 189). Y en la misma dirección, dicho autor proponía que

El examen establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación 'científica' de las diferencias individuales. El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido. (Foucault, 1989: 195)

Según la mirada foucaultiana, en todas las instituciones disciplinarias (entre las que identifica a los hospitales, las fábricas, las cárceles, las escuelas, entre otras) el examen opera como una relación saber-poder, que permite visualizar, clasificar premiar o castigar. En este sentido, podemos pensar que los

exámenes en las universidades constituyen un dispositivo al servicio del disciplinamiento y no necesariamente una estrategia para evaluar de cara a la mejora.

En un trabajo bien interesante sobre las infancias, Graciela Frigerio afirma que:

Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los adjetivos calificativos descalificantes (pobres, amorales, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros equivalentes). Nos preguntamos (no sin inquietud): ¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos? (Frigerio, 2008: 2)

Si bien en este artículo no estamos hablando de la infancia, podríamos trasladar esta línea de pensamiento a la universidad. Expresiones como “no saben nada”, “vienen mal de la secundaria” o “no pueden ser estudiantes universitarios” son expresiones que se escuchan habitualmente, al interior de las instituciones de educación superior. Sería interesante pensar, cómo los exámenes entendidos como dispositivos que visibilizan a los sujetos para controlarlos, se complementan con las clasificaciones o rótulos que intentan dominar ese mundo diverso y contradictorio, que son los/as estudiantes universitarios, ordenándolo a través de un discurso. Y el modo en que esas clasificaciones determinan, en la percepción de los profesores, qué se puede “esperar” de cada cual. Un aporte interesante para este análisis, surge de la investigación desarrollada en París en 1975 por Pierre Bourdieu y Monique Saint Martin, denominada “Las categorías del juicio profesoral.” En ese trabajo, los autores plantean que “el juicio profesoral” se apoya en un “conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados” (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 19) que surgen de la práctica de los propios docentes. En este sentido, las taxonomías “funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tien-

den a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu y Saint Martin, 1998: 22), es decir, que los docentes estarían clasificando a los estudiantes en función de su pertenencia a determinados estratos sociales y no a sus capacidades para el aprendizaje.

Si consideramos que las representaciones de los docentes sobre los buenos o malos alumnos -señala Rodríguez Yolando (2013: 6)- son “juicios académicos que clasifican socialmente a los alumnos” (Castorina y Kaplan, 1997: 180-182), el análisis de los constructos que aparecen en el discurso de los docentes para catalogar a sus estudiantes, según lo que consideran sus méritos o desventajas como alumno, debe hacerse teniendo en cuenta que más que una clasificación escolar, lo que está operando es una clasificación social, y que responde a factores más allá de lo estrictamente pedagógico.

De ser cierta esta afirmación, estaremos ante la presencia de un escollo difícil de superar, si pretendemos una universidad inclusiva.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA PEDAGOGÍA DE LA CINTA DE MONTAJE

La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.

Philippe Meirieu

Krotsch (2000: 38) señalaba que “Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo

de los tradicionales títulos nobiliarios”.

Y es durante la modernidad, cuando comienza a producirse la transformación de la universidad en una institución que a veces prioriza la formación profesional (modelo francés o napoleónico, respecto al estado) y otras veces la investigación (modelo alemán o humboldtiano). Y que en muchos casos, se responsabilizará de formar los cuadros técnicos necesarios para desarrollar el proceso de industrialización y el nuevo estado burgués.

Este nuevo cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela.

En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica. Utilizamos aquí la idea de reproducción de la fuerza de trabajo, en el sentido de dotar a los trabajadores industriales de un nivel de instrucción mínimo, necesario para su desempeño laboral. Y a la reproducción ideológica, con el significado que otorga Althusser, (1988). a los llamados “aparatos ideológicos del estado”. Frente a la necesidad del proceso de industrialización de contar con obreros mínimamente instruidos y obedientes, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; una forma de organización de la producción que delega a cada trabajador una función específica y especializada, en máquinas también más desarrolladas. Su idea teórica nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo.

Precisamente estas ideas, acerca de la organización “racional y científica” de la producción,

desarrolladas por Frederick W. Taylor y perfeccionadas por Ford, son el modelo en el que se referencian ciertas pedagogías, como el modelo de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Ralph Tyler en los años 30 del siglo XX. Esta y otras pedagogías de la cadena de montaje, generan la ilusión que conferirá a la enseñanza el status de una tecnología, sustentada en una perspectiva positivista, dominante en los inicios del desarrollo capitalista. La introducción de conceptos como input (entrada) y output (salida) o insumo-producto, en la terminología del desarrollo del currículum, son una muestra evidente, del modo en que han calado las pedagogías de la cadena del montaje, en el desarrollo de la enseñanza. Lo que perdura, hasta nuestros días, mediante la incorporación a la educación de nuevas tecnologías de la producción, basadas en las categorías de eficiencia, productividad y calidad total, entre otras.

Este modelo fabril de la educación, se ve sustentado (en su dimensión psicológica) en la perspectiva del conductismo presentada en 1913 por J. B. Watson y llevada al paroxismo, en el plano educativo, por el psicólogo norteamericano B. F. Skinner, que en 1954 realizaba experimentos para diseñar máquinas que pudieran enseñar escritura, matemáticas y otras asignaturas escolares.

El correlato de esta mirada, en el plano de la evaluación educativa, será el desarrollo de una tecnología de la “medición de las conductas.”

Escudero (2003) describe que

(...) a finales del siglo XIX, se despertó un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Esto es algo que se enmarca en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales. En este sentido, la evaluación recibe las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con procesos de medición, como la pedagogía experimental y la diferencial. (Cabrera, 1986).

Justamente esta obsesión por la medición, esconde un sustento que pone en el terreno del mérito individual, los logros del aprendizaje, sin ocuparse, ni tener en cuenta las condiciones socio-económicas y culturales de

cada sujeto y sus contextos.

Los usos educativos de los tests en el plano ideológico –al decir de Díaz Barriga– posibilitaron que en la escuela se presentara el debate biológico sobre las diferencias individuales. A partir de este debate se establecía que algunos estudiantes merecían recibir educación en virtud de una cualidad congénita: la inteligencia. Mientras que otros niños y jóvenes estaban destinados a ser obreros. (1994: 169)

Esta concepción elitista y meritocrática derivó en fuertes procesos selectivos, también en el ámbito universitario. Y en muchos casos, las prácticas evaluativas, tienen aún hoy, la marca de ser instrumentos para seleccionar a los “más aptos”. Y eso no solo se refiere a las instancias del ingreso, sino también en relación con la permanencia. Las “asignaturas filtro” son un ejemplo de esa concepción.

LA EVALUACIÓN TECNOLÓGICA

Las metas puestas en el desarrollo industrial, su correlato en la “eficiencia” de los sistemas educativos, su sustento conductista y la medición, como propósito final de la evaluación, dieron lugar a la “Pedagogía por objetivos”. En esta propuesta tecnológica, la actividad inicial y principal de los docentes consiste en formular objetivos, en términos de definiciones de conductas a alcanzar que sean evaluables (que en este marco, significa medibles). La segmentación de los conocimientos, la pérdida de su carácter relacional y contextual, serán característicos de esta propuesta de enseñanza. Y la evaluación, desde esta perspectiva, consiste en diseñar instrumentos de medición, que releven de un modo “válido y confiable” el logro de las metas. Y uno de los instrumentos privilegiados para ello son las llamadas “pruebas objetivas.” Dejaremos para otro trabajo, en análisis de este tipo de evaluaciones, pero si vale destacar que son las técnicas privilegiadas de este modelo. Si puede señalarse, sin embargo, que estas modalidades de valoración producen la segmentación de los aprendizajes, habilitan la Intervención del azar, ponderan la memorización, limitan el

conocimiento al pensamiento selectivo y dificultan el pensamiento crítico.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior...” (Edwards, 1993: 28). Y si se toma como concepto de apropiación, la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una vinculación significativa con el conocimiento, “(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que se denomina aprendizaje significativo. Mientras que como adelantábamos, las propuestas centradas en el aprendizaje memorístico, fomentan relaciones de exterioridad con el conocimiento, las que conducen a la construcción del oficio del alumno. Un oficio orientado a acreditar los aprendizajes y no a la apropiación del conocimiento. De este modo, la evaluación queda desgajada de los procesos de enseñar y de aprender, al igual que cuando el examen opera como un modo de disciplinamiento.

¿Y AHORA, EN QUÉ ESTAMOS? EVALUAR PARA CONOCER, CONOCER PARA TRANSFORMAR.

Pensamos que la evaluación de los aprendizajes en la universidad está fuertemente signada por la mirada meritocrática del examen, como control social, así como también impregnada por la concepción tecnológica de la medición.

El desafío, que ya muchos han tomado, es repensar la evaluación de los aprendizajes para transformarla en herramienta para la enseñanza en la universidad, una herramienta para la inclusión, el acompañamiento y la mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo y crítico.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1988). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan". Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez Méndez, J. (2005). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Madrid: Morata.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975,1998). "Las categorías del discurso profesoral". Revista Propuesta Educativa. 9 (19). Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1997). "La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Revista del IICE N° 7. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación al examen". Revista Iberoamericana de Educación. 5: 161-181.

Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". Revista Colombiana de Educación (27).

Escudero, Tomás (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 9 (1). Recuperando en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

Foucault, M. (1989). "Vigilar y castigar". Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1990). "Diálogos sobre el poder". Buenos Aires: Alianza.

Foucault, M. (1992). "Microfísica del poder". La Piqueta: Madrid.

Frigerio, G. (2008). "La división de las infancias Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica". Buenos Aires: Del Estante.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). "La enseñanza. Su teoría y su práctica". Madrid: Akal-Universitaria.

Kreimer, R. (2001). "Historia del Mérito". Buenos Aires: Anarres.

Krotsch, P. (2000). "La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social". Revista Avaliação. Volumen 5 N° 1. Sao Paulo.

Mondolfo, R. (1966). "Universidad: pasado y presente". Buenos Aires: EUDEBA.

Murillo, S. (1997). "El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires; Oficina de Publicaciones del CBC.

Rodríguez Yolando, L. (2013). "Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los 'buenos' y 'malos' alumnos. Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente". Buenos Aires: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación docente.

Vain, P. (2011). "Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos". En Mainero, N. (Compiladora). "Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria". San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

CV

** Profesor de Educación Física. Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster en Educación. Doctor en Educación. Post-doctorado en la Universidad de Málaga. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Actualmente dirige el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, UNaM.*

Contacto: pablodaniel.vain@gmail.com



UNA PROPUESTA INNOVADORA de **evaluación** formativa EN UNA CÁTEDRA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS.

Marina González*

Facultad de Ciencias Médicas | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

Las intenciones de la evaluación determinan el tipo de evaluación empleada y según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico o decisiones vinculadas a la certificación. En este trabajo la intención es generar una propuesta más abarcativa, que involucre a una evaluación formativa o de proceso, llevada a cabo durante todo el ciclo lectivo a partir de la elaboración conjunta entre docentes y alumnos de un trabajo final integrador. En dicho trabajo final se abordarían distintas problemáticas específicas que afectan a la salud humana desde el inicio del ciclo lectivo de la asignatura y será plasmada

al finalizarlo en un trabajo final bajo el formato de coloquio. Aquí los docentes jugaremos un rol central ya que deberemos establecer condiciones de enseñanza y comunicación adecuadas acordes al contexto que permitan el aprendizaje integrado del conocimiento y que tienda a mejorar las relaciones vinculares entre el profesor-alumno y entre los alumnos. También involucrará dos instancias de evaluación sumativas parciales orales, que permitirá ir evaluando la progresión del aprendizaje. El cambio propuesto surge a partir de la problemática generalizada de la educación superior referida en particular a la fragmentación del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa
- Perspectiva constructivista - Estudio de casos - Aprendizaje significativo

La evaluación es por naturaleza compleja y multidimensional. Se caracteriza, por interpretaciones de diferentes intensidades y matices sobre las múltiples dimensiones del aprender de cada alumno, que se realizan a partir de concepciones de educación, de características intrínsecas de cada sujeto y de sociedad. De esta forma, los “juicios” de cada evaluador son siempre complejos y subjetivos en la medida de que provienen de esa trama de conceptos multidimensionales (Anijovich, 2010). Las verdades son siempre provisorias en la evaluación. Así, la evaluación permanece en el terreno de la incertidumbre, transformando al profesor en un investigador inquieto, siempre en busca de nueva información y nuevos conocimientos.

Existe coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando la evaluación y la enseñanza están entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos (Anijovich, 2010).

Habitualmente, la enseñanza no promueve el conocimiento de las relaciones sino que se asienta fundamentalmente sobre la transmisión de hechos y datos aislados que no suelen inscribirse ni en conceptos ni en principios básicos que articulan los diferentes modelos teóricos (Fumagalli, 2001). Es necesaria una transformación en este aspecto.

En el ámbito educativo debe entenderse la

evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 2001). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que tendría que ser siempre crítica y argumentada. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que “forma”, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de que la evaluación es formativa.

Consciente de las debilidades, el profesor que actúa cabal y razonablemente a favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superarlo. En este

sentido, no lo tendría que aceptar como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos sino que

Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que “forma”, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes.

se debería tener en cuenta factores socioculturales, económicos y sin descartar los didácticos y los institucionales.

Es necesario buscar formas inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas que satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender.

Es necesario buscar formas inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas que satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender.

Así, ha surgido la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación de la Cátedra en la cual ejerzo mi rol docente y se ha consensuado en que haya un cambio en la

instancia de evaluación, tanto la evaluación final como la parcial. En el caso de la evaluación final sería transformar a la misma en el desarrollo de un trabajo final integrador (TFI), abordado y tutorado durante toda la cursada y plasmado al final de la misma en un coloquio final integrador y en el caso de las evaluaciones parciales escritas de opción múltiple (OM) transformarlas en encuentros evaluativos orales. Ambas prácticas de evaluación (final y parcial) seguramente vayan a repercutir sobre la práctica de enseñanza-aprendizaje diaria, mejorando las condiciones de vinculación de los saberes que se desarrollan a lo largo del proceso, así como también favoreciendo el seguimiento continuo del aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, se ha consensuado para favorecer una intervención crítica progresista (Barraza Macías, 2010).

El TFI se desarrollaría durante todo el período que abarca la asignatura, su carácter será obligatorio para poder aprobar la materia. La propuesta a construir de manera conjunta entre docentes y alumnos tendrá una base holística en donde se trabajarán los distintos núcleos conceptuales referidos los diferentes metabolismos de las macromoléculas en torno a una problemática en particular. Se abordará desde el principio de la cursada, siendo trabajado, revisado y plasmado al finalizar la misma a partir de un coloquio final integrador. Para poder evaluar los resultados del aprendizaje es necesario disponer de un marco conceptual que permita ver la relación entre las partes y el todo. En la actualidad ya se ha puesto en práctica el cambio de las

evaluaciones parciales en donde las pruebas de OM han sido cambiadas por encuentros "orales" con resultados muy alentadores y con una devolución por parte de los alumnos de igual modo gratificante. Para dicho cambio se tuvieron en cuenta que los objetivos de cada unidad temática fueran escritos en nuevas Guías docentes de Evaluación parcial con objetivos claros de contenidos mínimos. Dichos contenidos mínimos constituyen un nivel básico de conocimiento que los alumnos tienen que comprender para poder continuar con el examen, en caso positivo el docente profundiza sobre los temas indagados para posteriormente definir una nota numérica final. Como parte de la evaluación de nuestra propia práctica hemos explorado sobre la reflexión que los estudiantes han manifestado frente al cambio. Así, los alumnos se han referido a los cambios positivos que experimentaron frente al cambio de modalidad de la evaluación parcial. Los estudiantes comunicaron al plantel docente los beneficios que obtuvieron en cuanto a la mayor fluidez alcanzada para expresar los conocimientos que los docentes indagan, que les posibilita realizar una mayor asociación entre los mismos y contextualizarlos con más facilidad.

En referencia a la Evaluación Final (EF), en la actualidad se realiza luego de la aprobación de la cursada. Hay un programa de EF donde los distintos núcleos temáticos se alternan de manera de quedar contenidos en diferentes bolillas. En el momento en que los estudiantes van a rendir el examen final se sortean en un bolillero dos bolillas por alumno, un docente es el encargado de evaluar una bolilla y otro docente la restante. El promedio de las notas que definen los dos docentes tiene que dar un valor de cuatro o más para aprobar el examen. Existe el caso de que un docente desapruebe al alumno y el otro docente no, si el promedio entre esas dos notas da cuatro o más (por ejemplo entre un tres y un cinco) un tercer docente es el que define si el alumno aprueba la asignatura.

Así es que ha surgido la necesidad de un cambio que también involucre a la práctica evaluativa final para lo cual, como mencionamos anteriormente, proponemos la elaboración de un TFI. Para desarrollar el TFI, las actividades serán construidas entre los docentes, alumnos y el objeto de conocimiento que va a ser una problemática en particular. Así-

mismo, las tareas serán contextualizadas, con el fin de valorar el conocimiento funcional y también se harán tareas descontextualizadas con el fin de evaluar el conocimiento declarativo. Para las tareas contextualizadas se harán resoluciones de problemas o el diagnóstico de estudios de casos que son adecuadas para evaluar el conocimiento funcional y las tareas descontextualizadas quedarán incluidas en los contenidos conceptuales abordados para el trabajo (Biggs, 2006: 190).

Con la implementación del TFI, se pretende utilizar otras herramientas de evaluación, acercando la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final; según Davini (2008) esto promueve la construcción de una evaluación auténtica.

La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. Durante la enseñanza, la evaluación de proceso, permite a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones.

Con fin de hacer partícipes a los docentes de la cátedra se ha realizado una encuesta a profesores y jefes de trabajos prácticos, a partir de frases incompletas. Así, se destaca la necesidad general de abordar la instancia de evaluación, cuestión que ha permitido fortalecer la propuesta de cambio.

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes.

en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento, en el que además de las adquisiciones, afloran las dudas si realmente hay intención de

superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados

posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación y en la formación del propio pensamiento que se está formando.

El objetivo general de esta propuesta es lograr que se produzca un cambio en la práctica de evaluación educativa en la Cátedra de Bioquímica y Biología molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Este cambio sería tendiente a transformar la práctica evaluativa tradicional en un proceso de enseñanza y aprendizaje que se iría construyendo colectivamente con todos los actores involucrados. El cambio sería para mejorar el proceso formativo, el proceso cognitivo y la adquisición de ciertas habilidades.

El propósito de esta intervención es desarrollar un conjunto de herramientas que permitan interactuar y discutir acerca del conocimiento en construcción. Esto permitirá ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia en la práctica de evaluación. Como mencionamos anteriormente, la propuesta es transformar los tradicionales exámenes finales por trabajos finales integrados plasmados en coloquios finales al finalizar la cursada, los cuales serán abordados desde el principio de la cursada a partir de una problemática específica preestablecida por el cuerpo docente.

El modelo de actuación docente adoptado en esta propuesta sería la del profesor como investigador en el aula (Porlán, 1987: 65), donde el docente adopta un rol más activo y continua transformándose en el mediador inequívoco del aprendizaje del alumno. Si bien las actividades a desarrollar pueden ser organizadas previamente, el profesor deberá estar dotado de seguridad y flexibilidad personal para poder adaptarse a un contexto complejo, diverso, cambiante y muchas veces problemático.

La elaboración del TFI propuesto promueve que el conocimiento se vaya construyendo de una manera dinámica y que el aprendizaje se funde como un proceso permanente de investigación. Este trabajo final ofrecerá un espacio para que con competencias, eficacia y monitoreo a través de tutorías se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje apostando al futuro. El concepto de protagonismo carac-

teriza a esta propuesta, por tal razón es muy importante el compromiso de todo el plantel docente para que haya una participación real. Con este sentido Sirvent (2003) entiende que, se da participación real en aquellas situaciones que los actores inciden efectivamente en todos los momentos claves y muy especialmente en las decisiones. Cabe destacar que el dinamismo junto al trabajo participativo y reflexivo son características que han acompañado al desenvolvimiento de esta cátedra a lo largo de los últimos años, razón por la cual la propuesta es factible de ser realizada.

Los trabajos finales serían abordados desde el inicio de la cursada con problemáticas pre-establecidas por el cuerpo docente. De esta manera, los alumnos podrán seleccionar la temática que más les satisfaga (por ejemplo: diabetes, cáncer, alcoholismo, etc.), la cual será enriquecida, discutida y tutorada durante todo el transcurso del año. Se espera que de este modo logren habilidades de asociación e integración entre los conocimientos que se irán trabajando en la cursada, como se hace habitualmente con la patología específica abordada. El trabajo final sería de tipo monográfico sobre la problemática elegida. El proyecto requiere de un tiempo preparatorio donde los docentes deberán consensuar criterios para la elaboración de una guía llamada "Guía de referencia del trabajo final integrador", la cual utilizaremos de modelo para el desarrollo del trabajo, principalmente en el espacio de las tutorías.

A partir de la Guía de referencia cada grupo irá confeccionando una "carpeta de trabajo o portafolio". En la carpeta de trabajo el estudiante presentará sus mejores "tesoros del aprendizaje", en relación con los objetivos planteados. Hay que mencionar que los objetivos que se plantearán serán de referencia, los cuales podrán ser replanteados dependiendo de las necesidades que imperen en el momento. Los estudiantes tienen que ir reflexionando utilizando el juicio para evaluar su propio trabajo y explicar su concordancia con los objetivos. En las explicaciones de su selección de elementos, los estudiantes explicarán cómo abordan el conocimiento que tienen en sus portafolios, sus propios objetivos y los objetivos oficiales. Para la evaluación continua del portafolio se deberán dejar en claro desde un comienzo los objetivos y establecer claramente los requisitos. Por tal razón, se tendrá en cuenta el grado

de cumplimiento de la guía de referencia.

Cabe mencionar que los seminarios, actividades de problemas y trabajos prácticos de laboratorio seguirán desarrollándose del modo tradicional, ya que es una de las fortalezas con que cuenta la cátedra, en los cuáles se abordan los temas principales del metabolismo intermedio en relación al estudio del metabolismo central de los hidratos de carbono, lípidos, proteínas y ácidos nucleicos. Los alumnos tendrán que ir tomando progresivamente todos los elementos que consideren útiles de los núcleos temáticos principales en relación a la patología seleccionada para ir construyendo el trabajo final. Algunos ejemplos de las enfermedades metabólicas que podrían considerar para el trabajo son: Diabetes, Obesidad, Trastornos ácido-base, Alcoholismo, Cáncer, Artritis gotosa, enfermedades relacionadas al metabolismo de las lipoproteínas, enfermedades neurodegenerativas, enfermedades del transporte de aminoácidos, función hepática normal y patológica, etc. Dichas enfermedades deberán abordarse únicamente desde el punto de vista bioquímico y tienen que estar contenidas en los ejes temáticos de la asignatura. Se organizarán grupos de no más de cuatro alumnos, los cuales comenzarán a trabajar con el grupo asignado y a partir del tema elegido desde el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes conformarán grupos a partir de sus intereses de conocimiento particulares y desarrollarán a lo largo del año lectivo el trabajo final a partir de una investigación grupal. Los distintos trabajos finales ya resueltos serán expuestos a fin de año en la modalidad de coloquio final integrador grupal pudiendo utilizar herramientas de computación como power point, videos, etc. Se trabajará en forma programática una experiencia de conocimiento integrado, la cual se irá gestando de manera paralela en una práctica evaluativa. Se tratará de incentivar el interés cognitivo de los estudiantes, apelando a sus saberes previos para ponerlos en cuestión, ampliarlos y modificarlos. Se diseñarán actividades que permitirán ir evaluando los avances que los alumnos van realizando en la elaboración del trabajo y así construir aprendizaje significativo. Los métodos que se emplearán serán:

- Estrategias de Estudio de casos

El estudio monográfico de casos constituirá

un modo ideal de ver como los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y sus destrezas profesionales. La evaluación del estudio monográfico de casos es esencialmente holística, pero ciertos aspectos pueden utilizarse tanto para facilitar información formativa como para la evaluación sumativa.

- **Seminarios de lectura y debate** (a través de la discusión de trabajos científicos).

- **Estrategias de resolución de problemas**

- **Métodos para el desarrollo personal:** Método basado en fortalezas, Método de fijación de metas y Método de motivación y cambio. El espacio de tutorías será el espacio de la organización, discusión, intercambio de conocimientos y acercamiento entre los docentes y alumnos para poder efectivizar las estrategias metodológicas mencionadas. La "Guía de referencia para la elaboración del TF" será nuestro soporte para poder cumplimentar adecuadamente con nuestra meta. Se tendrá que considerar un tiempo previo para la elaboración de la guía de referencia, la cual quedará sujeta a la elaboración y corrección por los jefes de trabajos prácticos, los profesores adjuntos y el profesor titular.

En una primera instancia se realizará una "prueba piloto" con un pequeño grupo de alumnos que se elegirán por sorteo. Durante el primer año se elaborará la guía de referencia y se hará la prueba piloto. Dependiendo de los resultados de la prueba piloto se podría implementar la modalidad de trabajo final como modo de evaluación para la Cátedra.

Cada grupo tendrá no más de cuatro alumnos y un docente responsable a cargo.

Se realizarán "encuestas de satisfacción" a los estudiantes donde se indague por ejemplo, el aprendizaje en curso en base al conocimiento memorístico adquirido y en base al conocimiento de asociación que ellos creen haber adquirido. Aunque el conocimiento memorístico no es un objetivo del proyecto consideramos que, igualmente es interesante relevar el mismo ya que es una manera franca de saber si el trabajo resultó negativo y el grado de debilidad del proyecto. También, cada grupo asignado tendrá dos cuadernos: uno de "logros" y otro de "dificultades", donde tendrán que describirse los avances y las dificultades atravesadas por

cada uno de ellos. En la exposición final del coloquio los docentes podrán indagar sobre los logros y dificultades transitadas por los estudiantes con la finalidad de analizar si pudieron superar las dificultades en el transcurso del trabajo e intentar la mejora para el año venidero. Esta estrategia permitirá ponderar en qué medida se han desarrollado o no las habilidades (de investigación y de escritura, discernir lo fundamental de lo accesorio y adquirir o ampliar el espíritu crítico) que esta experiencia busca promover. También, se incluirán reuniones mensuales de coordinación para que el plantel docente pueda realizar un "monitoreo en curso" para permitir realizar ajustes y retroalimentar experiencias analizando las debilidades y fortalezas que puedan ir surgiendo en cada uno de los grupos.

Así, la propuesta contempla un período de evaluación por parte de los docentes hacia los alumnos, análisis crítico-constructivista de los propios docentes y evaluación de la propuesta en sí misma tanto de la prueba piloto como de la misma cuando entre en curso.

Aspiramos a que la instancia de evaluación final oral no sea una mera circunstancia temporal pudiendo estar contaminada de infinidad de subjetividades, tanto de los docentes como de los estudiantes, pudiendo alterar el verdadero entendimiento de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos.

Lo que pretendemos con la presente propuesta pedagógica es mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje logrando un mayor acercamiento y motivación del alumnado, en consecuencia, los beneficios de una evaluación más objetiva y auténtica estarán a nuestro alcance y con el propósito primario que sean los alumnos los principales beneficiados.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Méndez, J. (2001). "Naturaleza y sentido de la evaluación en educación" (Cap. II). En C. Orcoyen (Ed.), Evaluar para conocer, examinar para excluir (pp 27-40). Madrid: Ediciones Morata.

Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R. y Mottier Lopez, L. (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires: Paidós.

Barraza Macías, A. (2010). "Elaboración de

propuestas de intervención educativa". México: Universidad de Durango.

Biggs, J. (2006). "Principios para evaluar la calidad del aprendizaje" (Cap.8) y "Evaluar la calidad del aprendizaje: la práctica" (Cap.9). En *Calidad del aprendizaje universitario*. (pp. 178- 245). Madrid: Narcea S. A.

Davini, M. C. (2008). "Los procesos organizadores en las prácticas de enseñanza, Evaluación" (parte III); "Teorías y prácticas de la enseñanza" (parte I); "Métodos de enseñanza: andamios para la acción" (parte II). En *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores* (pp. 13-225). Buenos. Aires: Santillana.

Fumagalli, L. (2001). "Los formadores de jóvenes de América latina", sección III, Co-

misión I. Recuperado de: https://www.google.com.ar/search?q=formadores+de+jovenes+de+america+latina+Fumagalli&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=usplV5LKAptIIAGS1r7IAQ.

Porlán, R. (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar". En *Cuadernos de Pedagogía del Magisterio de la Universidad de Sevilla* (Ed.), *Investigación en la escuela* (pp. 63-69). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sirvent, M. T. (2003). "La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. UBA. 2-21.

CV

* *Dra. en Ciencias Naturales. Investigadora adjunta CONICET. Profesora Adjunta Cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Docente-investigador Categoría III. Especialista en Docencia universitaria, UNLP.*

Contacto: marinacego@hotmail.com



Evaluemos sin miedo.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES, en las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social.

Daniela Sala*

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

Se pretende reflexionar y proponer un sistema de evaluación democrático, participativo, integral, formativo, motivador y orientador de los aprendizajes en el contexto de las prácticas de formación profesional de estudiantes de Trabajo Social, por lo que se indaga acerca de la categoría de evaluación, desde la perspectiva de la evaluación cualitativa y especialmente del tipo formativo. Se define a las prácticas de formación profesional y los aprendizajes que se esperan que los estudiantes produzcan en las prácticas para, a partir de ellos, poder buscar las evidencias que nos permitan su evaluación, desde una relación

dialéctica teoría-práctica. Luego se aborda el concepto de prácticas de enseñanza y el contexto donde se produce la evaluación que es en el aula, haciendo hincapié en la importancia de la relación pedagógica tanto entre el docente y los estudiantes como entre los mismos estudiantes que trabajan en grupo.

Este trabajo retoma el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria y si bien fue pensado para evaluar a los estudiantes de una cátedra de la Facultad de Trabajo Social, puede ser provechoso para pensar la evaluación de las prácticas de formación profesional de otras cátedras o carreras.

PALABRAS CLAVE

Evaluación participativa
- Prácticas de formación profesional



De la experiencia docente surgió la preocupación acerca de la evaluación de las prácticas de formación profesional, considerada una temática escasamente explorada en los estudios sobre la formación universitaria. Una serie de preguntas provocó la necesidad de indagación teórica, debates con colegas de la cátedra y de otras carreras así como la búsqueda de propuestas innovadoras ¿cómo realizar una mejor evaluación de las prácticas de tal manera que evidencie los aprendizajes de los estudiantes?; ¿cómo utilizar la evaluación para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su proceso de aprendizaje y puedan mejorarlo?; ¿cómo lograr que los estudiantes cambien su actitud negativa ante la evaluación?; ¿cómo hacer que la evaluación sea más justa y participativa?; ¿cómo relevar las concreciones en la realidad como datos evaluativos del proceso?; ¿cómo utilizar los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza?

Se puede comenzar la reflexión teniendo en cuenta que la **evaluación** es una práctica muy antigua, institucionalizada, conocida y vivenciada por todos los miembros de la comunidad educativa y sin embargo un concepto complejo y sujeto a múltiples interpretaciones, desde la medición como control del logro de los objetivos, el examen, la evaluación al docente y los métodos utilizados, el programa, la institución, el plan de

estudios, hasta el propio sistema educativo. Existen numerosos estudios que plantean fuertes críticas al sistema de evaluación hegemónico, basado en exámenes escritos e individuales, entre ellos Landsheere (1973) porque se reducen a controlar la retención de conocimientos (reproducir las ideas de otros), recompensando aprendizajes efímeros, la obediencia pasiva ante las consignas, absteniéndose el alumno de expresar su opinión personal y especulando sobre lo que el profesor desea que se diga. Implica la competencia entre compañeros y un estado de ansiedad y estrés que es poco favorecedor del aprendizaje. Y para el docente también tiene consecuencias negativas, como enseñar en función del examen, priorizando contenidos aislables y medibles, restringiendo el tiempo para otras actividades que puedan ser consideradas incluso más relevantes.

Resulta fundamental entender a la evaluación como constitutiva a las **prácticas de enseñanza**, que como refiere Gloria Edelshtein (2005), forman parte de las prácticas docentes cuya especificidad es el trabajo en torno al conocimiento y se caracterizan por ser una actividad intencional del docente, para dar lugar al aprendizaje de los

Resulta fundamental entender a la evaluación como constitutiva a las prácticas de enseñanza

estudiantes. Siguiendo a la autora se puede afirmar que la forma de llevarla a cabo es una construcción metodológica que debe asumir la dialéctica forma-contenido, es decir articula la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto es necesario comprender el contenido que se va a evaluar en las **prácticas de formación profesional**; las mismas pueden ser definidas como la experiencia grupal del contacto con la realidad social, su análisis, la planificación, realización y evaluación de una intervención social, lo cual implica la forma-

Entendemos a la práctica como una totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula. (Pérez, S. y Legardón G., 1995)

ción de los futuros trabajadores sociales como también un aporte concreto para la institución y comunidad que recibe a los estudiantes.

Dado el carácter eminentemente interventivo del Trabajo Social, dentro de las Ciencias Sociales, existe una variedad de conocimientos, habilidades y actitudes, que involucran las dimensiones teórico-metodológica, ético-política y operativo-instrumental, que no se pueden construir sólo dentro de las aulas universitarias, por lo que los estudiantes realizan prácticas de formación profesional obligatorias durante la carrera, las mismas resultan uno de los pilares en la formación de futuros profesionales y se organizan de modo que contemplen de manera progresiva una real aproximación al campo de la práctica profesional.

Cabe aclarar, que desde la perspectiva crítica de las ciencias sociales se entiende que teoría y práctica son dos caras de la misma moneda, están en relación dialéctica y por lo tanto la

práctica no se limita al hacer, sino fundamentalmente al análisis de los objetivos de ese hacer en un determinado contexto que la condiciona y donde los conocimientos teóricos permitirán realizar una lectura más amplia y profunda de esa realidad singular facilitando una toma de decisiones fundamentada y pertinente para una praxis emancipadora.

Las teorías crítico propositivas visualizan tanto el docente como el estudiante como sujetos activos, investigadores críticos, que desarrollan su poder de captación del mundo como realidad inacabada, donde los problemas son desafíos a transformar mediante proyectos emancipatorios colectivos. Como dice Freire al referirse a los docentes: “tenemos la responsabilidad, no de intentar moldear a los alumnos. Sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (...) enseñar es posibilitar que los alumnos, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (2004: 5).

Retomando el planteo de Gloria Edelstein se debe analizar también el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en relación a la práctica de formación profesional se refieren al taller y las supervisiones.

El **taller** es el espacio de análisis y planificación sobre la práctica de formación y se estructura básicamente en torno a los procesos de intervención en los diferentes centros de práctica en los que se desarrollan los proyectos. Allí se somete a revisión la experiencia como medio para la apropiación del conocimiento y generación de nuevos saberes.

El taller es un dispositivo analizador privilegiado que permite la reflexión previa a la práctica y la reconstrucción crítica de la experiencia (poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, las acciones, las decisiones, los supuestos, etc.)

Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. (Hernández, 2009: 72)

Se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo,

promoviendo el trabajo cooperativo, creativo y crítico.

Los temas trabajados en el taller de la práctica, están íntimamente relacionados a lo que sucede en las prácticas de formación de los estudiantes, ya que el trabajar los problemas de las prácticas en un ámbito seguro como el taller los fortalece para luego afrontarlos y permite formar el *habitus* profesional (Perrenoud, 1994), es decir, esquemas generales de percepción, análisis y toma de decisiones, que si bien se basan en saberes teóricos, incorporan los saberes prácticos desde una postura reflexiva, generando saberes de referencia.

El otro espacio pedagógico relacionado directamente con la práctica de formación profesional es el de la **supervisión** por grupos. La supervisión es un espacio de problematización y reflexión crítica, tanto intelectual como afectiva, entre supervisor/a y supervisado/a acerca de la relación instituyente-instituido presente en las prácticas sociales, así como la búsqueda de instancias superadoras en la actuación profesional. (Tonon, 2004)

Cabe aclarar que los docentes no somos los únicos mediadores humanos en la formación, sino que los mismos compañeros tienen un lugar fundamental, ya que las prácticas son **grupales** y los estudiantes deben trabajar

(...) los docentes no somos los únicos mediadores humanos en la formación, sino que los mismos compañeros tienen un lugar fundamental (...)

en grupo para planificar las actividades a desarrollar en el centro de práctica, llevarlas adelante, evaluarlas, realizar producciones

escritas solicitadas por los docentes, etc. En este proceso, entre ellos se genera confianza y estrategias de apoyo mutuo, donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencias, sensaciones con el fin de producir un conocimiento que en el intercambio, es más que la suma de las individualidades.

En este sentido el trabajo grupal se convierte en una estrategia pertinente tanto para la resolución de tareas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la evaluación del mismo, donde la "confrontación de puntos de vista provoca un conflicto socio-cognitivo que favorece el progreso intelectual" (Guarro Pallás, 2002: 121).

Esta confrontación de puntos de vista es fundamental que se realice entre los estudiantes

miembros del grupo y también con los referentes institucionales y barriales que por su inserción y/o pertenencia territorial aportarán elementos al análisis que permitirán ampliar la mirada y en conjunto tomar decisiones situadas, es decir, pertinentes a ese contexto.

Retomando el tema concreto de la **evaluación**, se puede concluir que por las críticas anteriormente expuestas y la especificidad de la práctica de formación, con un examen no se podría estar evaluando los aprendizajes de los estudiantes en las prácticas en forma integral y participativa.

En un sentido amplio permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre lo que se alcanzó a aprehender en un determinado período, lo que no, las causas y lo que se puede hacer en el futuro, es decir que comprende por qué se llega a determinados resultados (Díaz Barriga, 2005).

Por lo tanto, el proceso de evaluación no se circunscribe a la recolección y sistematización de información, Bertoni explica que siempre implica un relevamiento de información, análisis, producción de conclusiones, comunicación y toma de decisiones.

Una buena evaluación es una herramienta de conocimiento, está enmarcada en la enseñanza de aprendizajes significativos y los desafíos cognitivos solicitados deben ir trabajándose durante las clases y complejizándose progresivamente para favorecer las mejores producciones de los alumnos. De esta manera los errores deben ser tomados como fuente de información y comprender su naturaleza, origen o causa posibilita a los docentes mejorar sus propuestas de enseñanza de tal manera que los estudiantes potencien sus procesos cognitivos (Álvarez Méndez, 2000; Celman, 1998; Litwin, 2008 y Bain, 2007).

Cabe aclarar que existe una diferencia entre evaluación y acreditación, esta última forma parte de la evaluación y se refiere a la aprobación y calificación, que responde a una necesidad institucional y social para certificar conocimientos y habilidades aprendidos y poder avanzar en el sistema educativo.

Como aporte teórico-metodológico se encuentra la evaluación **cuantitativa**, que según diversos autores (Álvarez Méndez, 2000; Araujo, 2009) está basada en el paradigma fenomenológico-constructivista y tiene las siguientes características, rasgos y principios: es formativa, continua, procesual, holística,

integradora; describe e interpreta para comprender; es democrática y participativa; explicita y negocia los criterios; pretende ser justa, honesta, válida, confiable, de calidad, comprometida, responsable y equitativa; está integrada a las tareas de aprendizaje; con triangulación de fuentes y metodológica; y es flexible, abierta a lo no previsto.

Bertoni (1995) diferencia tres tipos de evaluación según las funciones que cumplen:

1. Diagnóstica: se refiere a los saberes y competencias previos de los estudiantes que son necesarios para un aprendizaje futuro. Permite decidir si reforzar conocimientos o seguir con la secuencia de enseñanza planificada

2. Sumativa: permite comprobar en qué medida los estudiantes adquirieron los conocimientos y competencias esperados. Orienta la decisión sobre su aprobación y promoción.

3. Formativa: es la recolección de información de los procesos en curso para mejorarlos. A esta última, Anijovich (2010) la caracteriza de la siguiente manera: los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos participan activamente en su comprensión; los docentes ofrecen devoluciones variadas y frecuentes focalizándose en el futuro. También los alumnos evalúan y realizan sugerencias a sus pares; los docentes estimulan y promueven en sus alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje; los docentes ofrecen y/o construyen con sus alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones; los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permiten orientar sus aprendizajes; los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes y a partir de ello ajustan la enseñanza; docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las evaluaciones, críticas y sugerencias en la autoestima y motivación de todos.

La siguiente **propuesta** de evaluación pretende ser iluminativa, democrática, participativa, formativa, motivadora y orientadora; para desde un enfoque holístico, poder evaluar el proceso grupal e individual y el producto de sus trabajos con una calificación diferenciada para cada integrante.

Como **evaluación diagnóstica** se propone la realización un relevamiento acerca las características de los estudiantes, sus intereses,

conocimientos previos, posibles dificultades y potencialidades, relacionándolo con sus prácticas sociales y de formación profesional anteriores.

Una **evaluación formativa** que brinda evidencias para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza de los docentes, favoreciendo la reflexión y toma de conciencia de la manera en que se va desarrollando el proceso permitiendo a ambas partes ser protagonistas y cambiar lo que se crea necesario. Se propone:

1. Estimular en el estudiante la metacognición, es decir la toma de conciencia de su modo de aprender para regular su aprendizaje y planificar y organizar sus actividades (Palou de Maté, 1998). Cada estudiante escribirá un ensayo de **autoevaluación** buscando y analizando los indica-

dores que le permitan conocer su proceso cognitivo, estrategias, obstáculos y fortalezas, aprendizajes, comprensión, esfuerzo, compromiso, avances en relación a la calidad de sus producciones; debe hacerse al menos dos veces en el año, a mitad del proceso y al finalizar. La autoevaluación es entendida como el proceso por el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de criterio previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo (Anijovich, 2010). En este sentido el cuaderno de campo que se utiliza actualmente se puede convertir en una estrategia más rica de evaluación, si se registran no sólo lo observado y hecho en la práctica sino también las vivencias, desafíos, logros y dificultades, es decir superar lo anecdótico, para convertirse en un registro personal.

2. Evaluación entre pares: en los talleres se estimula la retroalimentación entre pares, especialmente de un grupo a otro, tanto de las situaciones de la práctica expuestas oralmente en el taller, como de trabajos escritos solicitados. También, en forma anónima se solicita

Una evaluación formativa que brinda evidencias para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza de los docentes, favoreciendo la reflexión y toma de conciencia de la manera en que se va desarrollando el proceso permitiendo a ambas partes ser protagonistas y cambiar lo que se crea necesario.

a cada integrante de un grupo que evalúe a sus compañeros, identificando aspectos positivos (fortalezas, destrezas, prácticas que han colaborado en los procesos de construcción compartida) y otros que requieran mejoría, con sugerencias y de acuerdo a los criterios construidos colectivamente a comienzos del ciclo lectivo. Para lo cual es importante dedicar tiempo para que los estudiantes comprendan su sentido, conozcan diferentes estrategias y promover un clima de confianza, apoyo y responsabilidad.

3. Devoluciones del docente: durante todo el año los docentes hacen devoluciones constantes de los trabajos escritos y de los procesos observados, especialmente en las supervisiones por centro de práctica. También el docente es el encargado de registrar progresivamente y sistematizar en una ficha individual la información de la autoevaluación, la evaluación de sus pares y las del propio docente, como un registro de logros sobre las capacidades, habilidades y resultados del estudiante, para luego poder dialogar al respecto con él/ ella, complementando la información con las diferentes visiones y pensando en conjunto estrategias para fortalecer algunos aspectos y superar obstáculos.

4. Informe del referente: dado que el docente no está en terreno con el estudiante, ni conoce tan a fondo la institución u organización para evidenciar el aporte de la práctica a la misma, se propone consultar al referente institucional sobre su opinión acerca del desempeño de los estudiantes, como una evaluación del rendimiento en el mismo contexto de las tareas, donde se evalúan capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse, etc. Esto puede hacerse en una entrevista personal, telefónicamente o por escrito, según las características y posibilidades del referente y debe hacerse al menos dos veces en el año, para analizar el proceso. Por otra parte, se encuentra la evaluación sumativa o recapituladora que valora los logros de los estudiantes integrando procesos y productos en relación con el punto de partida, reconociendo los esfuerzos. Se relaciona más con la acreditación; además de ser un requisito institucional señala que lo que se evalúa es lo que se considera importante que los estudiantes aprendan.

Como parte de la **evaluación sumativa** se encuentra un trabajo final escrito grupal, una

presentación audiovisual y la devolución al Centro de Práctica. Todas estas producciones son la recuperación y análisis del trabajo a lo largo del año, con consignas específicas.

La **calificación final** de la práctica, para su acreditación, será el promedio de las calificaciones de la autoevaluación (en la de fin de año se solicitará a los estudiantes que se pongan la nota que consideren justa), de la nota del trabajo final grupal, lo planteado por el referente de la práctica y la evaluación del docente. Esta nota, además del valor simbólico que tiene por quedar plasmada en la librería universitaria, será tomada en cuenta al momento que el/ la estudiante rinda el examen final oral.

Para finalizar se resalta que la importancia de incluir una evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes en la práctica, radica en que permite al estudiante reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje y realizar cambios y mejoras, al igual que el docente que, a partir de ella, puede modificar sus prácticas de enseñanza, siendo sujetos protagonistas de dichos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2000) "Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global" y "Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa", en Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R (Comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Araujo, S. (2009). "Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación", en Aprender. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação". Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Brasil

Bain, K. (2007). "¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?", en Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona.

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. (1995). "La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Ed. Kapelusz.

Bulich, A; Sala, D y Tancredi, A (2011). "La

supervisión de la práctica docente como espacio de reflexión, capacitación y construcción colectiva". En Revista de Trabajo Social Plaza Pública, Año 5, Nº 7, Volumen 4, Julio de 2012, ISSN 1852-2459, FCH-UNCPBA. Tandil.

Camilloni, A (2010). "La evaluación de trabajos elaborados en grupo", en Anijovich, R (Comp.) La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Camilloni, A y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.

Davini, M. C. (1995). "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Buenos Aires: Paidós.

----- (2008). "Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores". Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A. (1991). "Didáctica. Aportes para una polémica". Cap. 2: "La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la universidad". Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Díaz Barriga, A. (2005). "Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior". Documento preparado para "Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe". Organizado por CONEAU y IESALC-UNESCO. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: Frigerio y Diker (comps.) Educar ese acto político. Buenos Aires: Del Estan- te editorial.

Freire, P. (1970). "La pedagogía del oprimido". Montevideo: Tierra Nueva.

----- (2004). "El grito manso". Cap 3: "Elementos de la situación educativa". México: Siglo XXI.

Guarro Pallás, A. (2002). "Curriculum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar". Barcelona: Octaedro.

Hernández, A. M. (2009). "El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas", en Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Ediciones HomoSapiens.

Landsheere, G. (1973). "Crítica a los exámenes" en El examen. Textos para su historia y debate. Díaz Barriga, A (comp.) 1997. México.

Litwin, E. (2008). "El oficio del docente y la evaluación", en El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Palau de Maté, M. C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en Camilloni, A y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.

Perrenoud, P. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra.

Sala, D. (2014). "Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III". Facultad de Trabajo Social. UNLP. Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

Soms, E y Follari, R. (1994). "La Práctica en la Formación Profesional". Editorial Hvmanitas.

Steiman, J. (2012). "Más didáctica (en la educación superior)". UNSAM. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tonon, G. Robles, C y Meza, M. (2004). "La Supervisión en Trabajo Social. Una Cuestión Profesional y Académica". Buenos Aires: Editorial Espacio.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Facultad de Trabajo Social. UNLP. Plan de estudios 2015.

Trabajo Social III. Propuesta pedagógica 2003. ESTS. UNLP

Trabajo Social III. Propuesta pedagógica 2016. FTS. UNLP

SITIOS CONSULTADOS:

<http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/>

<http://www.unlp.edu.ar/>

CV

** Licenciada y maestranda en Trabajo Social y Especialista en Docencia Universitaria, FTS-UNLP. Docente, investigadora y miembro de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Trabajo Social, UNLP.*

Contacto: saladaniela@gmail.com



IMPLEMENTACIÓN *DEL SISTEMA O.S.C.E.* PARA LA **evaluación**

DE COMPETENCIAS CLÍNICAS EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA.

Paula Analía Cánepa*

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

El presente artículo describe al examen clínico objetivo estructurado (en adelante O.S.C.E.), como un instrumento potencial de evaluación de habilidades y competencias clínicas adquiridas por los alumnos, en la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata.

El (OSCE ¹), se presenta como una herramienta de índole práctica que incorpora diversos instrumentos evaluativos, los cuales se desarrollan a lo largo de sucesivas estaciones que simulan situaciones clínicas reales, donde se contemplan diversas instancias del aprendizaje, centradas en el saber hacer y el demostrar cómo.

Este dimensionamiento de la evaluación permite realizar un seguimiento de la formación práctica, detectando tempranamente las diversas problemáticas en torno al proceso educativo y de esta manera diagramar estrategias para su resolución.

PALABRAS CLAVE

Formación práctica -
Competencias médicas -
Estrategias de evaluación
- Situación clínica real



A partir de la reforma curricular del plan de estudios 406/08², es que se contempla que los respectivos programas de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata deben ser consistentes con los propósitos y objetivos de la unidad responsable de la carrera y perfil esperable del egresado, con la finalidad de estimular la adquisición de competencias médicas necesarias.

La Resolución 1034³, señala que las competencias "(...) corresponden a aquellas actividades mediante las cuales, el alumno adquiere las habilidades y destrezas para la observación de fenómenos, y elementos biológicos (habilidad y agudeza sensorial), y para la ejecución de procedimientos (con un importante componente visomotor). Implica también la intervención (el contacto) sobre animales bajo supervisión docente", contemplando que, "(...) desde la perspectiva de la veterinaria, la formación práctica constituye un eje vertebrador del aprendizaje siendo a la vez, aplicación del conocimiento teórico e insumo para su desarrollo y habilidad imprescindible para el ejercicio profesional".

El análisis de estas condiciones nucleadas en el ámbito de la propuesta del plan de estudios 406/08 y la resolución 1034, en lo referente a la formación práctica y perfil del egresado, crean la necesidad de repensar la implementación de nuevos sistemas de evaluación que garanticen la acreditación de competencias y habilidades clínicas, las cuales a partir de la nueva reforma representan un alto porcentaje de la carga horaria en carácter de formación práctica que los alumnos reciben durante la carrera.

El plan de estudios vigente, proyecta una carrera de 6 años de duración, procurando la formación de un veterinario generalista. Está organizado en base a cincuenta cursos obligatorios de formación básica, general y profesional, tres cursos optativos, la realización de una práctica pre-profesional en diferentes áreas y la acreditación de conocimientos básicos de inglés e informática.

El diseño del nuevo plan se muestra en franca concordancia con las directrices en términos de formación veterinaria, promulgadas por la Organización Mundial de Sanidad Animal (en adelante OIE), entendiendo a la educación veterinaria, como la piedra angular que asegura que los alumnos egresados de cada sistema educativo, no sólo hayan recibido la formación y el entrenamiento debido, garantes de un conocimiento sólido.

do de las competencias generales, sino que también, sean poseedores de aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para comprender y efectuar labores básicas dentro de los servicios veterinarios nacionales, vinculados a la promoción de la sanidad animal y la salud pública.

Dichas competencias rigen su dominio en el saber hacer, constituyendo por tanto un componente esencial de la formación profesional del médico veterinario tanto a nivel de pregrado como de posgrado, consolidando la base para el desarrollo médico de calidad e integral, donde su acreditación se demuestra en la acción, y por tanto, sólo son evaluables a través de actividades de aplicación que permitan evaluar la inventiva, el sentido crítico y el sentido práctico.

DIMENSIONES E INTERROGANTES DEL PROBLEMA

La evaluación en la educación médica tiene como objeto esclarecer el desarrollo metodológico de los sentidos del educando, estimulando el pensamiento hipotético deductivo para el análisis de los datos recogidos y desarrollando procedimientos científicos con fines diagnósticos durante la construcción del aprendizaje, es un hecho capital del arte clínico, al estar directamente relacionado con la capacidad de experimentar con los factores que influyen en el proceso.

Si los alumnos construyen su mirada clínica a través de la ejecución de maniobras semiológicas a partir de las cuales esbozarán sus conclusiones, o sus afirmaciones hipotéticas en busca de las probables causas de una determinada manifestación morbosa o signo de enfermedad, están de ese modo, construyendo activamente conocimientos, adentrándose en ellos, explorándolos "física" y conceptualmente.

Pierre Bourdieu (1989) afirma que al reemplazar el aprendizaje pasivo por la lectura activa, ya sea que se trate de libros o de apoyos audiovisuales, por la discusión o bien por el ejercicio práctico, se dará así su lugar a la creatividad y al espíritu de invención. En palabras del autor:

"Lo anterior implica, entre otras cosas, transformar profundamente el control del aprendizaje y el criterio de evaluación de los avances

logrados. La evaluación del nivel alcanzado ya no deberá basarse solamente en un examen denso y aleatorio, sino que deberá asociar el control continuo y un examen final dirigido a lo esencial y con miras a medir la capacidad de poner en práctica los conocimientos en un contexto totalmente distinto de aquel en el que fueron adquiridos con -por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales- pruebas técnicas que permitan evaluar la inventiva, el sentido crítico y el "sentido práctico". (Pág. 1)

Ahora bien:

¿Cómo evalúa o en qué medida se han logrado los avances esperables sobre el saber hacer propuestos a partir del sistema de evaluación actual?

¿Cómo saben los estudiantes si o en qué medida han logrado determinada competencia, y si no, por qué no la han logrado?

La modalidad educativa implementada y el sistema de evaluación instaurado deben mostrarse congruentes. Este hecho reclama la adecuación de técnicas de evaluación acordes que permitan abarcar un rango más amplio de las competencias impartidas, sea de habilidades disciplinarias (saber hacer), o competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, resolución de una situación determinada). La implementación de un sistema de evaluación en particular debe estar fundamentada en la naturaleza del resultado del aprendizaje que se quiere capturar, a fin de que el instrumento a aplicar certifique la acreditación de los objetivos formativos propuestos.

Desde dichas concepciones, es importante que en las carreras profesionalistas como la medicina veterinaria atiendan aquellos conocimientos de aplicación impartidos, al ser necesarios para la formación de un profesional sólidamente capacitado, entendiendo a los conocimientos básicos, teóricos y prácticos adquiridos en el transcurso de la primera mitad de la carrera, como el pilar que permitirá luego incorporar de manera significativa, aquellos aprendizajes que se aplican

directamente en la tarea profesional. Dotar a los sistemas de evaluación de herramientas de ejecuciones, permitirá la construcción de una mirada global de los aprendizajes alcanzados, contemplando el sentido de las prácticas impartidas, brindando una valiosa información sobre el trayecto de los estudiantes,

Dotar a los sistemas de evaluación de herramientas de ejecuciones, permitirá la construcción de una mirada global de los aprendizajes alcanzados, contemplando el sentido de las prácticas impartidas, brindando una valiosa información sobre el trayecto de los estudiantes (...)

dando cuenta de sus avances realizados hacia el ejercicio clínico, tales como: la apropiación de competencias semiológicas, la capacidad de demostración en su práctica que han internalizado y recontextualizado el conocimiento

brindado, siendo capaces de ejecutar diferentes acciones, argumentando sus propias decisiones diagnósticas con sus respectivas justificaciones.

DISEÑO DE EVALUACIÓN

En relación con la repercusión de las competencias en la evaluación, debe señalarse que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su sentido práctico, es decir la capacidad de poner en práctica determinados conocimientos por parte del estudiante.

El diseño de la evaluación debe, por consiguiente, estar dirigido a poner en práctica las competencias, lo cual conlleva a realizar cambios en el sistema de evaluación de forma tal que constituya un proceso continuo, a través del cual el profesor pueda realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, permitiendo a su vez que los alumnos adquieran mayores garantías de superar cada curso, al haber asimilado de forma gradual los contenidos y las competencias impartidas por los mismos.

El dispositivo debe generarse con la finalidad de que el estudiante reciba información sobre su propio ritmo de aprendizaje, siendo capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje,

sirviéndole de preparación de cara a la prueba final de evaluación, ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de cada curso.

El diseño estructural del OSCE, requerirá por parte del cuerpo docente, planificar decisiones de evaluación, donde se determinará el número de estaciones a generar, dependiendo de la cantidad de objetivos que pretendan ser evaluados, en concordancia con la elaboración de un listado evaluativo de cada estación (tabla de especificaciones), en el cual se establezca el tiempo que va a necesitar el alumno para su correcto desempeño en la misma, así como también determinar cuál será el elemento evaluativo que se emplearía: animal estandarizado, datos del animal brindados al alumno, motivo eventual de consulta, estudios complementarios como ser, RX, análisis de laboratorio, etc., con el objeto de juzgar la adquisición de determinada competencia.

Además se deberá estipular la modalidad mediante la cual se puntuará dicho desempeño, en términos de acciones, actitudes, respuestas y decisiones tomadas.

Es importante destacar que en su diseño, las estaciones se deberán numerar y establecer un flujo a través de las mismas de carácter unidireccional, para facilitar su resolución en los tiempos preestablecidos, y evitar el contacto de los alumnos que egresan con los que ingresan a las mismas.

INSTANCIAS DE APLICACIÓN

Este es uno de los aspectos más complejos de la intervención educativa. **¿Cómo vamos a realizar el proceso de evaluación? ¿Qué indicadores vamos a considerar para medir el saber, el saber hacer y la toma de decisiones cuando los alumnos realicen la exploración general de un animal?** La medición de variables físicas como ser, determinar el peso corporal, edad o alzada de un animal, son prácticas relativamente simples. Sin embargo, la dificultad aumenta cuando estas prácticas implican la toma de decisiones diagnósticas, la formulación de hipótesis, el plantear el fundamento de su proceder tras la ejecución de determinada maniobra clínica.

Durante el diseño, una serie de propósitos entran en juego con la finalidad de que el alum-

no pueda desarrollar su propio criterio clínico, el cual como se ha expresado con anterioridad, será el objeto de evaluación. Entre ellos, se podrán citar: estimular la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, brindar los conocimientos generales básicos sobre el área de trabajo, impartir conocimientos básicos de manejo de cada especie animal tratada, diseñar estrategias que permitan el trabajo en equipo y de forma autónoma, brindando un ambiente propicio para que cada alumno pueda realizar la historia y la exploración clínica de los animales, recogiendo y remitiendo todo tipo de muestras con su correspondiente informe, manifestando respeto, valoración y sensibilidad ante el trabajo de los demás, acompañar a los alumnos a efectuar sus propios procesos de análisis, síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones asociados a los ámbitos profesionales del veterinario.

Dada la complejidad de nuestra variable y entendiendo que no existen escalas lineales ni patrones de comparación universalmente definidos y aceptados, lo más frecuente, es que sea el propio investigador quien construya una escala de aspectos a evaluar adaptada a sus necesidades específicas (Carrasco, 2000). Considerando que la evaluación es algo más que un simple examen, sería más exacto esquematizar esta instancia como un conjunto de procesos que tratan de valorar los resultados de los aprendizajes obtenidos por el estudiante, expresados en términos de conocimientos adquiridos, capacidades, destrezas o habilidades desarrolladas y actitudes manifestadas.

Este concepto excede los exámenes escritos con-

convencionales e incluye todo el rango de actividades que puedan utilizarse para que los alumnos demuestren sus habilidades.

El sistema de evaluación por estaciones (OSCE), está en total sintonía

con la definición anterior ya que a partir de su implementación se realizaría una clara prueba de diagnóstico basado en la ejecución.

SISTEMA DE CORRECCIÓN Y DEVOLUCIÓN

En base a la concepción expuesta, hay una

estructura clásica, sin cuya presencia no sería posible concebir a toda evaluación:

1º Obtener información: Aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamenta la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2º Formular juicios de valor: Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3º Tomar decisiones: De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible se podrán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

Cada uno de los modelos de estación práctica, lleva asociado una planilla de corrección para el profesor (tabla de especificaciones). En ella, se valorará principalmente la técnica y el criterio empleado por el estudiante para la recolección de información obtenida a partir del examen clínico y de identificación de los diferentes signos clínicos, así como la soltura y destreza (agilidad, facilidad de realización, control y manejo adecuado del animal en relación directa con su especie), la formulación de hipótesis y la toma de decisiones diagnósticas con sus respectivas justificaciones.

El sistema de corrección se lleva a cabo de manera simultánea a la actividad de evaluación, con lo cual a su término, los estudiantes podrán recibir una devolución oral de los resultados obtenidos.

CONSIDERACIONES FINALES

La metodología de evaluación aquí planteada, constituye una herramienta plausible de ser adaptada a la realidad y contexto de la Educación Superior Argentina, desarrollada para el ámbito de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, con la finalidad de fomentar la evaluación y acreditación de las destrezas adquiridas en las etapas tempranas de la formación, atendiendo al objeto de aprendizaje del curso y en concordancia con el análisis de Rodostits quien sugiere que *“La mayoría de las facultades de veterinaria no examinan de forma rigurosa la capacidad de sus estudiantes para realizar técnicas de exploración clínica, (...) la mayoría de los veterinarios aprenden sus técnicas por el método del ensayo*

Considerando que la evaluación es algo más que un simple examen, sería más exacto esquematizar esta instancia como un conjunto de procesos que tratan de valorar los resultados de los aprendizajes obtenidos por el estudiante

error en pacientes reales" (2002:7).

Ante esta problemática, la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLP), ha impulsado un modelo de enseñanza por competencias, el cual implica la acreditación por parte del egresado, de diversas competencias generales y específicas, atendiendo a la necesidad del futuro profesional de insertarse en un campo laboral determinado.

Se ha rescatado del concepto de evaluación por competencias, sólo su sentido práctico, es decir que a través de la realización de diversas actividades de ejecución, pretendiendo evaluar de los estudiantes, su sentido crítico para la formulación de hipótesis y toma de decisiones para la elección de determinada maniobra con fines diagnósticos, brindando las respectivas justificaciones de su elección.

NOTAS

¹ Presentado por primera vez por RM Harden, Stevenson M, WW Downie, Wilson GM en 1975: Evaluación de la competencia clínica con examen estructurado objetivo. Br Med J 1975, 1 : 447-451.

² Reforma curricular Plan de Estudios 406/08 aprobada por el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, en su sesión del martes 31 de agosto del año 2004 (Resolución N° 5/04).

³ Resolución 1034 anexo III del año 2005 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, CRITERIOS DE INTENSIDAD DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PARA LAS CARRERAS DE VETERINARIA Y MEDICINA VETERINARIA.

BIBLIOGRAFÍA

Agudo de Córscico, M. C. (1983). "Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes". Buenos Aires: Plus Ultra.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). "Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas". Cap IV. Miño y Dávila.

Ausbel, D. P., Novak, J. D., Hanesian H. (1976). "Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognocitivo".

Barraza Macías, A. (2001). "Elaboración de

propuestas de intervención educativa". México. Universidad de Durango.

Bernal Montaña, M. G. (2007). "Evaluación de competencias clínicas en semiología". Salud Uninorte. Vol. 23, N° 2.

Bertori A.; Poggi, M.; Teobaldo, M. (1995). "La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Ed. Kapelusz.

Bourdieu, P.; Gros, F. (1989). "Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión". El mundo de la educación. París. Pág. 1-7.

Boursicot, K.; Roberts, T. (2005). "How to set up an OSCE". The Clinical Teacher. Vol.2 N° 1 Pág.16-20.

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

Carlino, F. (1999). "La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas". Cap. 3. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Carvajal, H. C. (2002). "Evaluar las habilidades y destrezas clínicas en la educación médica: una necesidad". Rev. Méd. Chile. [Online]. Vol.130. N° 4.

Celman S. (2003). "Sujetos y Objetos en la Evaluación Universitaria". Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Facultad Ciencias Humanas, UNSL, Argentina.

Delgado García, A. M. (2005). "Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior". En Programa y análisis. Universidad de Cataluña. Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". Perfiles Educativos. Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

----- (1994). "Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico". Cap. IV. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

García Ramos, J. M. (1989). "Bases Pedagógicas de la Evaluación". Madrid: Síntesis.

Harden, M. R. (1990). "Twelve tips for organizing an Objective Structured Clinical Examination (OSCE)". *The Medical Teacher*. Vol.12, N° 3-4 Pág. 259-264.

Litwin, E (1994). "La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un nuevo debate". En *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. p.166.

Pérez Campanero, M.P. (1994). "Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa". Cáp. 1 y 2. Madrid:Narcea.

Uiggrós A, y Krotsch, (1994). "Universidad y evaluación. Estado del debate". Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Rodostits, O. M. (2002). "Examen y Diagnóstico Clínico en Medicina Veterinaria". Cáp. 1. Introducción y Orientación. Pág. 7. Ed. Harcourt.

Roe, R. (2003). "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo*. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, núm. 83, diciembre.

Steiman, J. (2008). "Los proyectos de cátedra". En: *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.

PÁGINAS WEB:

Publicación de las competencias mínimas para la formación veterinaria. Directrices de la Organización Mundial en Sanidad Animal: www.oie.int/es/apoyo-a-los-miembros-de-la-educacion-veterinaria/ (Consultada en febrero 2013).

CV

* Médica Veterinaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos del curso de Semiología Veterinaria, Área Equinos, FCV, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Acreditada en Sanidad Equina por el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria, S.E.N.A.S.A.

Contacto: paulacanepa@hotmail.com



TENSIONES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

en el área de la Sanidad Vegetal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

Cecilia Abramoff* y Luciana Garatte**

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

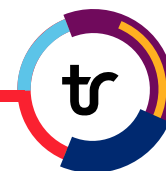
RESUMEN

Este artículo describe y analiza las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP entre 2000 y 2010. Conceptualizamos la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad, reconociendo el protagonismo de los actores institucionales que intervienen en su definición. En tal sentido, se consideró tanto la perspectiva que la propia institución construye acerca de la evaluación, como la de los docentes de tres asignaturas afines del área mencionada. En cada caso, se tuvo en cuenta la estrategia de evaluación, identificando los objetos que quedan comprendidos dentro de ella, los momentos, las modalidades e ins-

trumentos. Se interpretaron los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar sus prácticas evaluativas, indagando en las estrategias, las problemáticas que enfrentan y las alternativas que ponen en práctica para resolverlas. Se analizaron las dinámicas de trabajo que construyen como grupo académico dentro de cada curso, a partir de las cuales toman decisiones sobre diversos aspectos. Como resultado observamos que las prácticas de evaluación constituyen ámbitos en los que se expresan fuertes tensiones en las que operan múltiples determinaciones, pero reconociendo la existencia de ciertos niveles de autonomía de los sujetos docentes que les permiten idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de evaluación
- Sanidad Vegetal -
Tensiones - Perspectiva
de los actores



La investigación surgió a partir de la preocupación de docentes de Terapéutica Vegetal acerca las prácticas de evaluación implementadas en ese curso en la década comprendida entre los años 2000 y 2010, y del interés por mejorar la calidad de las estrategias docentes en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹. Es así que al inicio, nuestro abordaje se fue perfilando hacia cuestiones relacionadas con la confiabilidad y validez de los instrumentos que diseñábamos e implementábamos como parte de nuestra experiencia docente. A partir de nuestra participación en la Especialización en Docencia Universitaria y de los aportes conceptuales y metodológicos derivados de la investigación educativa, comenzamos a reflexionar -de manera sistemática- acerca de las cuestiones antes enunciadas. Así, conceptualizamos la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad, logrando poner distancia de las primeras motivaciones para relacionar esas inquietudes con las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en nuestra institución. La revisión de antecedentes acerca de la evaluación de los aprendizajes y de los trabajos específicamente relacionados con el área de las Ciencias Agropecuarias,

nos permitieron redefinir nuestro problema. Entendimos entonces que para poder mantener el compromiso teórico y metodológico con los intereses primarios de nuestra pesquisa, debíamos procurar un marco de interpretación y comprensión de las estrategias y prácticas de evaluación de los aprendizajes que trascendiera la experiencia específica de nuestro curso, ampliando nuestra visión hacia el área de la Sanidad Vegetal de la carrera. De esta manera, el universo espacial de la investigación quedó delimitado por las tres asignaturas que componen el área: Zoología Agrícola, Fitopatología y Terapéutica Vegetal. Las dos primeras pertenecen al tramo de las ciencias básico-agronómicas y la tercera al de las agronómico-aplicadas².

En primer lugar, desarrollamos el marco conceptual referencial a partir del cual interpretamos los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar las prácticas evaluativas que llevan a cabo. En el segundo apartado, presentamos sintéticamente los resultados del relevamiento de la perspectiva de los docentes del área de Sanidad Vegetal. Finalmente, interpretamos esos resultados considerando las dinámicas de trabajo que construyen como grupo académico, asumiendo la complejidad y múltiples determinaciones que inciden en las prácticas de evaluación y reconociendo los niveles de

autonomía de los sujetos docentes que les permitan idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

Existen amplios antecedentes acerca de la evaluación del aprendizaje en distintos niveles educativos, pero una menor proporción referidos a esa problemática en el nivel universitario y menos aún relacionados con las Ciencias Agronómicas y, particularmente las disciplinas del área de la Sanidad Vegetal, como es el caso de Terapéutica Vegetal.

Partimos de reconocer a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje como un fenómeno complejo que requiere el necesario compromiso de la comunidad educativa para llegar a consensos básicos, que neutralicen aspectos discrecionales que aún persisten. En este sentido, la evaluación remite además a otros espacios -como el campo económico y social- por lo que se afirma que está sobredeterminada y es multidimensional (Bertoni et al, 1996). La evaluación es un espacio de conflicto donde se pueden analizar fracturas entre prácticas pedagógicas y supuestos teóricos. Se ponen en evidencia múltiples aspectos que van desde los proyectos, características y procesos institucionales, los estilos de gestión y las propuestas

La evaluación es un espacio de conflicto donde se pueden analizar fracturas entre prácticas pedagógicas y supuestos teóricos.

curriculares hasta las particularidades de los docentes y los alumnos. *"Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa"* (Op. Cit.: 3). En la misma línea, desde la investigación didáctica se plantea la importancia de "desnaturalizar" las prácticas cotidianas de evaluación en la universidad, para evitar caer en un reduccionismo distorsionante y pensarlas como un problema que va mucho más allá de los instrumentos o los alumnos. En cambio, se propone considerarlas desde una perspectiva más amplia a partir de sus implicancias, desde diferentes puntos de vista: los docentes, los estudiantes, el ámbito institucional, social, etc. Es así que confluyen y constituyen múltiples factores de distinta naturaleza en cada práctica de evaluación (Celman, 1998; Camilloni, 1998; 2010; Santos Guerra, 2007; Steiman, 2008).

Las investigaciones que relevamos acerca de la construcción del pensamiento del profesor de ciencias en relación a las prácticas de evaluación abordan distintos aspectos pertinentes para nuestro trabajo (Bain, 2007; Katzkowicz y Mottier López, en Anijovich, 2010). Una dimensión estudiada refiere al origen y a los procesos que llevan a la construcción de esas concepciones. Algunos autores señalan que se originan durante los años en que el futuro profesor es estudiante (Gallego Badillo et. al, 2006); otros destacan que las actitudes y opiniones de los docentes se fundamentan en un saber práctico, conformado a partir de la experiencia y las representaciones sociales compartidas con sus colegas (Guirado et al, 2010). Otra dimensión relevante se vincula con la incidencia de las concepciones de los profesores en los procesos de toma de decisiones asociados a las prácticas de evaluación, en la medida en que *"repercuten en la elección de las actividades que [los docentes] proponen para la evaluación y en la lectura que hacen de los resultados que alcanzan sus estudiantes"* (Katzkowicz y Mottier López, 2010:114). No obstante, algunas investigaciones han mostrado que no existe una relación lineal entre las concepciones y las acciones de los docentes. Más allá que sus creencias sean tradicionales o constructivistas con respecto a los contenidos, la metodología y la evaluación, aquello que los profesores creen que "se debe hacer" es diferente, o guarda muy poca relación con lo que "creen hacer" en sus clases (Contreras Palma, 2009). Este señalamiento nos pareció relevante porque muestra la conflictividad que puede darse entre el nivel prescriptivo de la práctica (el deber ser), las creencias acerca de lo que hacemos y las acciones que efectivamente emprendemos. La última dimensión que abordamos se refiere al peso que tienen las tradiciones consolidadas en las prácticas de evaluación en educación superior (Novoa, 2000; Santos Guerra, 2007). Las investigaciones indican que entre las fuentes de tensión en la vida de los profesores universitarios merecen destacarse la intensificación del trabajo cotidiano, a partir de la multiplicación de funciones y tareas que operan en desmedro del tiempo disponible para reflexionar sobre sus propias prácticas; la importancia creciente de dispositivos de control y evaluación de los profesores; los requerimientos crecientes derivados de los pro-

cesos de reforma curricular que empuja a los profesores a un frenesí de cursos, congresos, publicaciones, etc. En consonancia con el enfoque que venimos desarrollando, situamos el análisis del pensamiento del profesor en el contexto más amplio de la cultura social de la que participa; retomamos algunos aportes de investigaciones que enfatizan la importancia de comprender esos saberes relacionándolos con elementos constitutivos del trabajo docente (Perrenoud et al; 2001; Tardif, 2009). En palabras de Maurice Tardif,

“(…) el saber [del profesor] es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera (...) no es una cosa que fluctuó en el espacio (...) es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares” (Tardif, 2009: 10).

En relación con la formación del profesorado, Tardif presenta una perspectiva que supone cambios en las concepciones y las prácticas vigentes. A los fines de nuestro trabajo, nos parece significativo señalar que los programas de formación para la enseñanza deberían contemplar un enfoque reflexivo, teniendo en cuenta los condicionantes reales del trabajo docente, y estrategias para minimizarlos en la acción. Por otra parte, se debería conceder a los docentes

“(…) el estatus de verdaderos actores y no de meros técnicos o ejecutores de las reformas de la educación concebidas sobre la base de una lógica burocrática de “arriba abajo”, dándoles “tiempo y espacio para actuar como ejecutores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia profesión” (Tardif, 2009:178-179).

Como hemos visto, los estudios acerca del pensamiento del profesor nos aportan algunas pistas tanto para construir el abordaje

metodológico de nuestro problema, como también para el análisis posterior de los resultados. Aún a riesgo de resultar redundantes, nos parece relevante señalar que nuestra motivación por conocer cómo piensan y actúan los equipos docentes cuando evalúan a sus alumnos no es la de juzgarlos en sus intervenciones pedagógicas. Por el contrario, nuestra intención es comprenderlas desde el convencimiento de la potencialidad transformadora que tiene el ejercicio reflexivo sobre nuestra práctica, reconociéndonos en nuestra doble condición de analistas y actores de la realidad que estamos abordando.

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FCAYF-UNLP

Se analizaron algunos aspectos de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en nuestra Facultad, considerando tanto las regulaciones institucionales que intervienen en su definición, como las formulaciones plasmadas en los programas de las asignaturas. Además, se sistematizó la perspectiva que la propia Unidad Académica construye acerca de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y los principios que orientan y regulan el diseño de las estrategias de evaluación de los cursos según la normativa vigente, expresada en diversos documentos de autoevaluación que incluyen la perspectiva de docentes y estudiantes.

Si bien reconocemos que este abordaje nos permite describir las características de esas prácticas, entendimos que era necesario profundizar el análisis de las concepciones que los docentes construyen, ya que inciden no sólo en sus formas de entender la realidad educativa, sino también en las acciones cotidianas que emprenden. En tal sentido, se sistematizó la perspectiva de profesores y auxiliares del área de Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica, a partir del análisis que ellos mismos realizan de sus estrategias y prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Se consideró relevante realizar un análisis comparativo de la perspectiva de los docentes de las tres asignaturas seleccionadas, en referencia a sus concepciones sobre las prácticas de evaluación. Dentro de las variadas problemáticas que pudimos identificar, podemos mencionar dos grandes grupos: a) Problemas que los docentes perciben como

limitantes en su accionar pedagógico donde incluimos tres determinaciones que consideramos surgieron como rasgos salientes: las institucionales, las referidas al propio equipo docente y las vinculadas a los estudiantes como destinatarios de las prácticas de enseñanza y evaluación. b) Dificultades en sus propias estrategias de evaluación de los aprendizajes, donde incluimos dos dimensiones que consideramos surgieron como rasgos sobresalientes: La primera se refiere a que los docentes coinciden, mayoritariamente, en preferir la modalidad escrita para la evaluación, pero más por una cuestión de practicidad (debido a la cantidad de alumnos) y a la necesidad de contar con algún documento - en caso de "reclamo" de algún estudiante. Aunque no lo digan en términos técnicos, esta última razón alude a cuestiones de confiabilidad del instrumento. Sumado a esto, la mayor parte de los entrevistados manifiesta cierto grado de disconformidad con el régimen de aprobación sin examen final, sobre todo porque expresan no poder "encontrarle la vuelta" al objetivo de "garantizar aprendizajes sólidos sin examen final". La segunda dimensión está referida a la carencia de instancias de integración final. Al respecto, llama la atención el hecho de que, a pesar de reclamar de alguna manera la posibilidad de disponer de instancias de integración de contenidos, ninguna de las tres asignaturas analizadas lo realiza de manera formal aunque en algunos casos ensayan propuestas de globalización que no inciden en la evaluación sumativa. Sin embargo, los dos Planes actualmente en vigencia (Pan 7 y 8) contemplan la posibilidad de adoptar modalidades de integración final de los contenidos en instancias evaluativas, siempre y cuando la propuesta sea analizada y aprobada por el Consejo Directivo antes de su aplicación.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos abordado la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP. A partir de una motivación inicial focalizada en cuestiones de confiabilidad y validez de instrumentos, y con los aportes recogidos de nuestro tránsito por la Especialización en Docencia Universitaria y del análisis de antecedentes,

ampliamos nuestra perspectiva conceptualizando la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad. Recuperamos resultados de investigaciones que nos condujeron a identificar criterios para interpretar y caracterizar las prácticas que serían objeto de estudio en nuestra pesquisa. El enfoque teórico y metodológico que asumimos nos llevó a privilegiar la perspectiva de los actores, que organizamos en dos niveles: la institución y los docentes involucrados.

Al momento de caracterizar las estrategias de evaluación de los cursos del área de Sanidad Vegetal, observamos una centración en el alumno como objeto privilegiado de la evaluación, que se refleja en una tendencia a definir y precisar las instancias y modalidades de evaluación de los aprendizajes de los docentes hacia los alumnos. Estas prácticas responden tanto a las exigencias de las normativas vigentes como a tradiciones consolidadas en la educación superior universitaria de nuestro país, que enfatizan la dimensión que conecta la evaluación con la acreditación. Destacamos que esta tendencia no parece registrarse al momento de referirse a la autoevaluación, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Abordamos la perspectiva de los equipos docentes acerca de sus propias prácticas en las condiciones sociales específicas en las que desarrollan su trabajo, en línea con los enfoques teóricos asumidos (Perrenoud et al, 2001; Tardif, 2009). De los datos analizados, destacamos las tensiones que a juicio de los entrevistados les "imponen" las restricciones emanadas de las regulaciones institucionales vinculadas a la evaluación. Lo antedicho redundante, a su vez, en formas solapadas de resistencia a ser "sometidos" a procesos evaluativos, que son significados por los actores como mecanismos de control y condicionamiento a su tarea cotidiana. Entendemos que estas concepciones pueden relacionarse con lo que Santos Guerra (2007) denomina "cultura del sometimiento y de la competitividad", que parecieran manifestarse en un sentido

(...) observamos una centración en el alumno como objeto privilegiado de la evaluación, que se refleja en una tendencia a definir y precisar las instancias y modalidades de evaluación de los aprendizajes de los docentes hacia los alumnos.

opuesto en el caso estudiado: los docentes intentan resistir a las presiones que se derivan de las exigencias crecientes en una profesión cada vez más competitiva y que presenta múltiples aristas. Una consecuencia que observamos derivada de lo anterior, sería cierta inhibición a implementar innovaciones por no contar con la legitimación esperada por parte de la Institución. Desde su perspectiva, respondería a la falta de claridad en la definición institucional de las estrategias y prácticas para lograr el perfil profesional esperado. Sin embargo, a partir del análisis de las normativas, los programas y mecanismos de evaluación de los mencionados cursos, observamos que la Facultad ha fijado pautas detalladas que regulan la enseñanza y la evaluación. Entonces, es posible suponer que los docentes entrevistados estarían expresando un desacuerdo hacia las normas definidas más que una clarificación de lo establecido. Desde la mirada de los actores docentes, las regulaciones institucionales relativas a la evaluación en sus múltiples dimensiones y objetos, son percibidas como mecanismos de control y condicionamiento que vulneran su autonomía profesional. Diferencias en las dinámicas de trabajo de los distintos equipos docentes evidenciaron cierto nivel de autonomía capitalizada para idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

Algunos resultados son concordantes con el diagnóstico que realiza Antonio Novóa (2000) cuando describe las fuentes de tensión que operan sobre el trabajo docente en el contexto actual. Frente a esas determinaciones, los docentes entrevistados, en contraposición, subrayan un marcado desequilibrio con respecto a los menores requerimientos que deben afrontar los estudiantes: en sus palabras, a los alumnos se les exige "cada vez menos" y, encima, "tienen el poder de juzgarnos". Nos parece pertinente retomar los conceptos de Camilloni (1998; 2010) cuando se refiere a la evaluación como una de las instancias en donde queda en mayor evidencia la asimetría entre docentes y alumnos. A la luz de los planteos expresados, creemos que esta asimetría podría verse de manera totalmente opuesta en el caso analizado: en algunas circunstancias estaría dada, no por el poder que tienen los docentes sobre los alumnos, sino los alumnos sobre los profesores o la Institución sobre

los profesores. A su vez, estos resultados se acercan a una de las desvirtuaciones que señala Steiman (2008) sobre la autoevaluación, percibida comúnmente como una "práctica demagógica" por los docentes universitarios. En esas condiciones resulta improbable que la autoevaluación conduzca a una mejora de los procesos de enseñanza y evaluación, objetivo al cual "debería" responder. Concordamos con Celman (1998) en que, para que la evaluación se aleje del enfoque de la constatación, medición y comparación competitiva de los conocimientos, es necesario que los sujetos -docentes- intervengan con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía, en un ámbito educativo que admita y valore sus actividades. Es posible suponer que en el caso que hemos estudiado, la percepción de los actores acerca de la ausencia de estas condiciones explicaría la escasa tendencia hacia la autoevaluación y la sensación de que esas prácticas funcionan en la institución, en mayor o menor medida, como un mecanismo de asignación de premios y castigos.

Un rasgo que surgió como sobresaliente de las condiciones sociales en las que trabajan los docentes universitarios, fue el incremento de las tareas que burocratizan su trabajo, quitando energía y tiempo a otras actividades más específicas del quehacer académico. En nuestro Trabajo Integrador Final (Abramoff, 2011) hemos explicado que el aumento de mecanismos de evaluación y acreditación nacional y regional repercuten negativamente en la evaluación de la práctica docente. Paradójicamente esos mecanismos pretenden introducir cambios superadores y, sin embargo, en esta Facultad al menos, parecieran producir el efecto contrario. Estos resultados son consistentes con diversos estudios que han puesto en evidencia que esas políticas no necesariamente contribuyen a dinamizar el proyecto académico si no que pueden, en ocasiones, obstaculizarlo promoviendo prácticas que se orientan más hacia la simulación

(...) para que la evaluación se aleje del enfoque de la constatación, medición y comparación competitiva de los conocimientos, es necesario que los sujetos -docentes- intervengan con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía, en un ámbito educativo que admita y valore sus actividades.

de los cambios que a la producción efectiva de transformaciones (Krotsch et al., 2007; García de Fanelli, 2008; Araujo, 2003).

Sin perjuicio de reconocer la incidencia de esas determinaciones, es preciso señalar que hemos podido constatar dinámicas de trabajo colectivo muy diferentes en los tres casos analizados y que constituyen determinaciones internas a los equipos docentes que intervienen en la producción de innovaciones. En efecto, en un mismo contexto institucional, pudimos verificar modalidades cercanas a las pautas propias del trabajo colaborativo y colegiado entre pares, frente a dinámicas con mayores niveles de fragmentación interna. Esas diferencias podrían indicar los niveles de autonomía que efectivamente tenemos los docentes universitarios en nuestras prácticas. Finalmente, pudimos recoger una valoración crítica de la mayoría de los docentes entrevistados respecto de los efectos formativos que han producido las últimas y sucesivas reformas curriculares. Se registró consenso respecto a que los ajustes a los planes de estudio no han logrado resolver la intensidad de la currícula en diversos tramos de la formación, y esto impediría, a juicio de los profesores, que los alumnos se comprometan activamente en clases a partir de una dedicación suficiente al estudio sistemático y continuo de los cursos en los que participan. Los cuestionamientos parecen referirse, en mayor medida, a la dificultad para lograr procesos de integración y articulación de contenidos, niveles de compromiso y dedicación con las tareas, aspectos todos que se vinculan con la calidad de la formación más que con el resultado sumativo que se obtiene, en cuanto a la aprobación o no de su curso.

A lo largo de este trabajo hemos privilegiado la perspectiva de los actores para describir de qué manera, tanto a nivel institucional como de cada equipo docente, se resuelve el diseño y puesta en marcha de las estrategias de evaluación. En el análisis reconocimos la incidencia de las determinaciones externas a las prácticas de los docentes, tanto institucionales como relativas a las políticas de educación que trascienden a la propia Facultad. Al mismo tiempo, intentamos dar cuenta de otras variables internas que inciden en el procesamiento de las decisiones. Al respecto, pudimos verificar que más allá de la adecuación o resistencia a las normas institucionales los

docentes actúan a partir de creencias, particulares dinámicas de trabajo, formas de relacionarse y compartir o no los problemas que los afectan y las decisiones que deben tomar en sus prácticas cotidianas. Advertimos que aunque los docentes explicitemos o no los criterios que sustentan nuestras decisiones prácticas, esos parámetros operan cuando nos preguntamos de qué manera es conveniente evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, adquieren sentido cuando intentamos acordar con nuestros pares decisiones críticas respecto de cómo ponderar las producciones de los estudiantes o asignarles una calificación numérica. En esos procesos decisionales se ponen en evidencia cómo funcionan las relaciones de poder dentro de los equipos docentes: quién tiene poder para elaborar un programa de evaluación, diseñar un instrumento, establecer los criterios para decidir la aprobación o no de un estudiante, entre otros. Y es precisamente esta dimensión política presente en toda práctica evaluativa, una de las cuestiones clave para comprender conflictos y tensiones que, explicitados o no, atraviesan las situaciones sociales específicas que intentamos analizar en nuestro trabajo. Es también desde el reconocimiento de esos márgenes de autonomía que los docentes universitarios tenemos en nuestra práctica, que creemos con Celman (1998) que la evaluación puede ser una fuente de conocimiento y de gestación de mejoras educativas si se reflexiona tanto sobre las problematizaciones y propuestas iniciales como sobre los procesos realizados y logros alcanzados. En línea con la perspectiva de Tardif (2009), reafirmamos la necesidad de que se reconozca a los docentes como los verdaderos actores de los procesos de reforma y cambio curricular, como sujetos competentes, con poder y autonomía para decidir sobre sus propias prácticas, entre ellas las de evaluación, en un contexto de reflexión y colaboración colectiva.

En ese sentido, nuestro trabajo pretende sumarse como aporte a ese debate y reflexión grupal, asumiendo la complejidad y múltiples determinaciones de las prácticas de evaluación, pero reconociendo los niveles de autonomía de los sujetos docentes que les permitan idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

NOTAS

¹ Los estudios universitarios agronómicos en nuestro país surgieron en nuestra Unidad Académica en 1886, aún antes de la nacionalización de nuestra Universidad. La FCyF de la UNLP constituye una de las cinco primeras universidades nacionales en las que comenzó la carrera de Ingeniería Agronómica.

² La denominación básico -agronómicas y agrónomo-aplicadas ha sido tomada del Plan de Estudios Vigente (Res. C.A. N°222/04). En este caso, las asignaturas mencionadas se ubican en el segundo, tercero y quinto año de la Carrera, dando cuenta de un eje transversal en la formación del futuro graduado.

BIBLIOGRAFÍA

Abramoff, C. (2011). "La evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica: entre la perspectiva de la institución y las prácticas de los docentes". Tesis de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19405>

Araujo, S. (2003). "Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura". La Plata: Al Margen.

Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Valencia: PUV.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). "Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja". Buenos Aires: Kapeluz Editora S.A.

Camilloni, A (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos?", en Anijovich, R. (comp) La Evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-41.

Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires: Paidós Editores.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Editores, pp. 35-66.

Contreras Palma, S.A. (2009). "Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos.", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias Vol. 8 N° 2, pp. 505-526. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Gallego Badillo, R; Pérez Miranda, R.; Torres de Gallego, L. N; Gallego Torres, A. P. (2006). "El papel de "las prácticas docentes" en la formación inicial de profesores de ciencias", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias. Vol. 5 N° 3, pp. 481-504. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

García De Fanelli, A. (Edit.) (2008). "Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales". Buenos Aires: CEDES.

Guirado, A.M; Olivera, A del C.; Mazzitelli, C.A y Aguilar, S.B (2010). "¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física?", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias. Vol. 9 N° 3, pp. 618-632. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Katzkowicz, R. y Mottier López, L. (2010). "Diversidad y evaluación", en Anijovich, R. (comp) La Evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós, pp. 103-124.

Krotsch, P; Camou, A.; Prati, M. (2007). "Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Ar-

gentina y América Latina". Buenos Aires: Prometeo Libros.

Novóa, A. (Org.) (2000). "Vidas de profesores". Portugal: Porto Editora LDA.

Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. y Charlier, E. (Org.) (2001). "Formando profesores profissionais. Quais Estratégias? Quais competencias? Porto Alegre: Art-med Editora.

Santos Guerra, M. A. (2007). "La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana". Buenos Aires: Bonum Narcea.

Steiman, J. (2008). "Las prácticas de evaluación", en Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM Edita, pp.125-207.

Tardif, Mauricio (2009). "Los saberes del docente y su desarrollo profesional", Madrid: Nancea, S.A. de Ediciones.

CV's

** Ingeniera Agrónoma, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria de Terapéutica Vegetal. Investigadora del Programa de Incentivos, FCAYF - UNLP. Área de especialidad: Sanidad Vegetal.*

Contacto: cecidenver@yahoo.com.ar

*** Doctora en Educación, UDESA. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora adjunta ordinaria de Pedagogía y Profesora adjunta interina de Pedagogía I, FAHCE-UNLP. Asesora Pedagógica, FCAYF-UNLP. Docente de posgrado, UNLP. Investigadora del Programa de Incentivos. Área de especialidad: formación pedagógica y pedagogía universitaria.*

Contacto: lgaratte@gmail.com

ENTREVISTA A MYRIAM SOUTHWELL

«MOVILIZAR A LOS ESTUDIANTES ES CONMOVERLOS para que puedan elegir aprender».

UNA LECTURA ENTRE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y LA JERARQUIZACIÓN DOCENTE.

Silvina Justianovich*

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Miriam Southwell es Doctora en Ciencias de la Educación, distinguida con el Ph.D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra. En su amplia trayectoria de formación obtuvo el título de Magister en Ciencias Sociales por la FLACSO, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata.

Reconocida por su labor y producción académica, entre sus publicaciones se destaca "La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible" (compilación en colaboración con Antonio Romano, UNIFE: Editorial Universitaria, 2012); "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti Guillermina (dir.); "Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado" (FLACSO/Homo Sapiens, 2011); "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado" en Cruz Pineda Ofelia y Echevarría Canto Laura (coord.); "Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso" (Casa Editorial Juan Pablos, México, 2008); "Aportes para un programa fu-

turo de historia de la educación argentina” en coautoría con Nicolás Arata, en *History of Education & Children Literature*, (Università Degli Studi De Macerata, Italia, 2011).

Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina. Es investigadora del CONICET y titular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La

Plata, desde donde investiga y coordina trabajos de historia, teoría y política educativa. En diálogo con Trayectorias Universitarias la pedagoga recupera algunos debates sobre la inclusión educativa, la calidad del sistema educativo, la enseñanza universitaria y las transformaciones en la relación entre los/as estudiantes y el conocimiento, desde las cuales nos situamos para repensar las prácticas docentes en el contexto actual.



En diálogo con Trayectorias Universitarias, Myriam Southwell recupera debates, tensiones y desafíos del sistema educativo.

SJ -¿Cuál es el lugar del debate que en las últimas décadas se ha instalado sobre la supuesta tensión entre inclusión y calidad del sistema educativo?

MS -Los sistemas educativos -y el argentino dentro de ellos- se expandieron durante dos siglos cumpliendo con una doble función: la amplia incorporación de los sujetos a las sociedades nacionales y la selección de ciertos sectores que desempeñarían papeles dirigentes en dichas sociedades.

En la última década, la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las políticas llevadas adelante para garantizar dicha obligatoriedad, la creación de más universidades y la generación de medidas de acompañamiento, desde políticas de becas hasta mejores condiciones de infraestructura en edificios y transporte universitarios, por ejemplo, han ido construyendo condiciones de posibilidad inéditas, tanto para el acceso de gran cantidad de jóvenes que suponen ser la primera generación de universitarios/as dentro de sus familias, como para el sostenimiento de dichas trayectorias .

Este impulso contribuye a recientes procesos de transformación, ya que permite que muchos jóvenes que culminan la educación secundaria tengan como uno de sus horizontes de futuro posibles, la continuidad de los estudios universitarios. Asimismo, la cultura de las instituciones en las que concretaron su trayectoria educativa cambió. Es decir, a diferencia de los recorridos de las décadas pasadas, en los que los jóvenes que llegaban a la universidad habían vencido los obstáculos de un proceso selectivo, en la actualidad las escuelas secundarias se encuentran atravesadas por el imperativo de la inclusión.

SJ - En lo que hace al sistema educativo universitario ¿Cómo se juegan sus tradiciones, historia y configuración, así como las trayectorias estudiantiles en el marco de un proceso de diversificación y masificación?

MS -En este aspecto, la universidad argentina se enfrenta a una situación inédita, tanto por las características de los alumnos que recibe cuanto por las condiciones histórico-políticas

del sistema educativo del que forma parte. ¿Puede mantenerse la universidad sin cambios frente a las transformaciones de un sistema educativo inclusivo? ¿Qué impacto tiene en la tarea docente universitaria la asunción como principio y como horizonte político de la educación como derecho? Son algunos de los interrogantes que surgen en el análisis.

¿Puede mantenerse la universidad sin cambios frente a las transformaciones de un sistema educativo inclusivo? ¿Qué impacto tiene en la tarea docente universitaria la asunción como principio y como horizonte político de la educación como derecho?

Otra cuestión que se deriva de estas transformaciones es el contexto de significación de los distintos aspectos de la vida cotidiana de la universidad. Para los estudiantes que provienen de familias con varias generaciones de tránsito por

la universidad, existen muchos rasgos de la condición de "estudiante universitario" que son habituales. El oficio del estudiante se encuentra sostenido por la experiencia de los padres o de otros miembros de la familia, y eso ofrece un soporte intangible para enfrentar condiciones selectivas presentes en las rutinas universitarias. En cambio, para aquellos estudiantes que son parte de la primera generación de sus familias en llegar a los estudios superiores, esas experiencias familiares previas no están disponibles. Eso hace que el peso de las condiciones selectivas que operan en el sistema, como la disposición de información, el conocimiento de sus derechos como estudiantes universitarios, las prácticas de estudio, los códigos de comunicación con otros miembros de la comunidad universitaria, entre otros, se magnifique y pueda convertirse en un factor de interrupción en la trayectoria universitaria de estos estudiantes. Un tercer aspecto que debe ser tomado en consideración es el tipo de relación que los estudiantes desarrollan con el conocimiento. Si bien la función selectiva tradicional del sistema educativo se presentaba como un proceso basado en el mérito académico, múltiples investigaciones han dado cuenta que se trataba de una selección fundada, básicamente, en las desigualdades sociales. Así, quienes lograban finalizar la educación secundaria e ingresaban a los estudios universitarios eran, en su gran mayoría, jóvenes

pertenecientes a los sectores sociales privilegiados. Generalmente, se trataba de sectores sociales que -conscientes de su situación de privilegio- tenía la capacidad para condicionar o determinar los principios de valoración del saber para la sociedad en general. De las prácticas culturales, los valores y los gustos de este sector de la sociedad dependía la valoración de lo que se consideraba alta o baja cultura, y también la selección de aquellos aspectos de la cultura que se consideraban lo suficientemente valiosos para ser transmitidos a través de la educación sistemática. Sobre esta base, se producía la exclusión sistemática de saberes prácticos -especialmente, los saberes del trabajo manual, pero también las prácticas culturales, los valores y los gustos de los sectores populares, que siendo subvalorados o desestimados, fueron negados como formas legítimas de conocimiento.

SJ -¿Qué desafíos se plantean en este proceso para los sujetos de la educación?

MS -La ampliación del acceso a la educación universitaria plantea el desafío de que se habilite -institucionalmente- un cambio en la posición subjetiva de los estudiantes frente al conocimiento. Muchos de nuestros estudiantes actuales poseen experiencias laborales, vitales, prácticas que podrían enriquecer su vinculación con el conocimiento académico. Sin embargo, esto exige que, desde el plano de la enseñanza, se reconozcan esos saberes, se les otorgue legitimidad y se produzcan las conexiones relevantes con los conocimientos académicos. Eso supone también que las instituciones confíen en su capacidad de incidir en la vida de los jóvenes y no retaceen esfuerzos -impulsados por profecías autocumplidas- por convertirse en puente y potenciador de un tránsito exitoso hacia instituciones superiores, que den cabida al crecimiento y al cumplimiento de un derecho. Para ello, el armado de alianzas con otras instituciones sociales resulta no solo posible, sino crucial. Esas medidas pueden potenciarse para que el acceso a las instituciones se haga más pleno, más permanente, más exitoso.

SJ -Retomando los procesos de transformación en el conocimiento que señalás. ¿Qué interpelaciones aparecen a la enseñanza universitaria y a la tarea docente?

MS -Podríamos pensar la cuestión de la jerarquización de la docencia a través de tres fuentes o claves, conocidas, pero siempre productivas: la política, el saber y la ética.

Sin lugar a dudas, la docencia es una de las profesiones que tienen que ver con el trabajo sobre los otros y por ello es una dimensión por la cual se expresa el Estado, por acción u omisión. Es por ello, que el primer paso de jerarquización es ese mensaje público que dan las políticas públicas. Si la política pública parte de un diagnóstico donde la docencia es entendida como una tarea fundamental, de acumulación de saberes y de valiosa experimentación para avanzar en los problemas pedagógicos cotidianos y la mira como aquella que efectivamente tiene en sus manos un valor primordial, ayuda a producir en la sociedad una imagen social que valore, que espere y demande de ella lo mejor. Si, por el contrario, la vinculación que se tiene con ellos se basa en la sospecha y la descalificación, eso generará condiciones perniciosas para el trabajo cotidiano.

Claro está, el problema no termina allí. El trabajo de enseñar implica ser portador de un capital cultural jerarquizado, relevante, desafiante. Una vinculación con el saber que se demanda pero también se recrea, se busca, se alimenta con mano propia. La existencia misma de chicas, chicos y jóvenes educándose nos impone pensar, traducir y producir un mundo para ellos y asumir que ellos podrán imaginar el mundo. En esa tarea

(...) La existencia misma de chicas, chicos y jóvenes educándose nos impone pensar, traducir y producir un mundo para ellos y asumir que ellos podrán imaginar el mundo.

somos insustituibles. Construimos un lugar relevante que nos autoriza a partir de hacernos cargo de lo complejo, insuficiente e incompleto del mundo y que no es como lo quisie-

ramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos que hacen tan peculiar y le da profundo sentido al trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia son irremplazables.

SJ -¿Qué nuevas condiciones se imprimen en la re-configuración de la relación de los/as estudiantes con el conocimiento en la universidad? ¿Por dónde repensar las prácticas docentes en relación a estas transformaciones?

MS -Cotidianamente, las decisiones sobre la enseñanza encierran profundos dilemas éticos, aun cuando no son explicitadas. Porque además de la decisión política de expansión de una buena escolarización por parte de los gobiernos y sus instituciones, es necesaria la decisión pedagógica de buscar cotidianamente la inclusión plena, la afirmación irrenunciable de que todo ser humano siempre puede desarrollarse y crecer. Nos jerarquizamos poniendo en funcionamiento la imaginación pedagógica como motor que busca -y hay ahí un imperativo ético- crear situaciones y dispositivos para que una persona pueda decidir conocer, respetando su voluntad. Movilizar a los estudiantes es conmovellos para que puedan elegir aprender, y abrir el camino del saber dándole al conocimiento de estos jóvenes un camino emancipador, mostrando las transformaciones que produjeron en la historia del mundo y en nuestras biografías. Enfatizar esa capacidad emancipadora es una manera de poner al saber en el centro, y para eso necesitan tener delante adultos que a su vez se emanciparon mediante el conocimiento y pueden transmitir el valor de eso.

Existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ellas se manifiestan en la suposición de que los estudiantes no pueden aprender o prosperar, o tener una vida distinta de la que vienen teniendo; también se hace notoria la suposición de que la escuela no tiene nada o tiene poco para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues un docente que deja de enseñar es un agente activo de expulsión.

Por ello, política, saberes y una posición ética en la enseñanza, son de las maneras más productivas y duraderas de jerarquizar la docencia.

CV

** Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Maestranda en Educación, FaHCE-UNLP. Ayudante Diplomada Interina de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Docente colaboradora del Taller Diseño y Coordinación de Procesos Formativos, Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Integrante del Equipo Pedagógico de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. Integrante en Proyecto de Investigación referido a la enseñanza universitaria de la FPyCS -IICOM- UNLP. Asesora pedagógica del Liceo Víctor Mercante, UNLP. Docente de ISFD de la Provincia de Buenos Aires.*

Contacto: sjustianovich@gmail.com

ESTRATEGIAS PARA INTERPELAR E INCLUIR a estudiantes no tradicionales

en carreras de Ingeniería. El caso de la Facultad de Informática de la UNLP.

(2010 y 2016)

Mónica Paso*

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | IdIHCS/CONICET | Argentina.

Cecilia Carrera**

CIS/CONICET | IDES | FAHCE | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Celeste Felipe***

IdIHCS/CONICET | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Andrés Roa****

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Adriana Stremi*****

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

En este trabajo presentamos algunos avances de una investigación orientada a comprender cómo inciden las perspectivas de actores en el moldeamiento de políticas y programas de abordaje de la heterogeneidad estudiantil implementados en el tramo inicial de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, en la que se dicta una carrera de Ingeniería en Computación¹. El relevamiento permitió reconocer quiénes tienen papeles protagónicos en la definición y desarrollo de estrategias de atención a la diversidad estudiantil. Nuestro

trabajo pretende dar cuenta de las conceptualizaciones que los actores indagados construyen acerca de la heterogeneidad y la diferencia en el marco de la implementación de políticas institucionales. Presentaremos análisis basados en el relevamiento efectuado y en debates del campo educativo. Esbozaremos algunas conclusiones provisionales referidas a las perspectivas de la heterogeneidad y la diferencia prevalecientes entre los informantes clave y el contraste entre éstas y las culturas y tradiciones que orientan el trabajo en las aulas.

PALABRAS CLAVE

Inclusión - Experiencias - Estrategias - Universidad

En este artículo presentamos avances de un estudio orientado a comprender cómo inciden las perspectivas de actores en el moldeamiento de políticas y programas de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia implementados en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería. El trabajo de campo se efectuó en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, FI-UNLP), donde se dicta una carrera de Ingeniería en Computación (en adelante, IC) y permitió reconocer qué actores tienen papeles relevantes en el ingreso y primer año y lo que ellos, en tanto creadores y/o mediadores, definen como estrategias de inclusión de la diversidad de estudiantes. En nuestra exposición pretendemos dar cuenta de las conceptualizaciones que algunos actores institucionales construyen acerca de los estudiantes de la FI, de los futuros estudiantes de poblaciones que no tienen en sus horizontes ingresar a la universidad y de las estrategias que favorecen la inclusión de éstos a la Facultad. Nos interesa elucidar: ¿Cómo caracterizan los docentes / asesores pedagógicos / miembros de gestión a los estudiantes de la FI? ¿A qué estudiantes buscan incluir en la FI y cómo los convocan? ¿Qué parámetros (personales, sociales, institucionales, culturales, económicos) toman en cuenta cuando piensan y/o definen la heterogeneidad de es-

tudiantes? ¿Cuál es el lenguaje al que apelan para nombrar esa heterogeneidad estudiantil e interpretar las políticas de atención de la diversidad?

El análisis se basa en un relevamiento empírico y en marcos teóricos de investigaciones educativas. Los informantes clave fueron integrantes de la gestión de la FI en dos periodos: 2010-2014 y/o 2014-2016, que desarrollaron estrategias de orientación, bienestar, accesibilidad, asesoramiento pedagógico al estudiante y extensión. Entre ellos hay pedagogos y licenciados en informática que también son docentes en materias obligatorias u optativas de las licenciaturas, como: Seminario de Lenguajes (2° año), Laboratorio de Software (4° y 5°), Java y Aplicaciones avanzadas sobre Internet (4° y 5° y optativa para IC), Diseño centrado en el usuario (5° año)².

En el escenario estudiado identificamos múltiples estrategias que los actores vinculan con la atención a la diversidad de estudiantes: de articulación con la escuela secundaria y la comunidad, de ingreso y primer año. Estas últimas incluyen acciones dirigidas a subgrupos de estudiantes (con discapacidad o noveles) mediante la acogida, facilitación, orientación y acompañamiento. Otras destinadas al conjunto incluyen medidas de bienestar estudiantil, comunicacionales, organizativas, pedagógicas y evaluativas, enmarcadas

en programas nacionales o locales. De ese abanico, recortamos las estrategias de articulación con la educación secundaria y las de inserción en el ingreso, que analizamos y contrastamos con la organización académica del primer año. De tal contrastación emergen conclusiones provisionales.

LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES EN LA UNIVERSIDAD

La política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras, particularmente a aquellas especialidades que poseen ciclos curriculares iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras.

Este problema está vinculado con la masificación de la Educación Superior producida en Argentina desde mediados del siglo XX y es analizado en la literatura como un “pase de la universidad de elite a la universidad de masas”, motivado por la gran demanda de estudios en este nivel (Krotsch, 2001). Hasta ese momento, las universidades recibían un número limitado de jóvenes procedentes de la escuela secundaria que reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Esta relativa homogeneidad se rompió con la incorporación de otros sectores sociales al nivel. Chiroleu (1998) sostiene que estas nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen social, no fueron debidamente atendidas ya que las universidades no produjeron cambios acordes a las características del nuevo público, es decir que no realizaron reformas estructurales para acompañar la expansión.

En años recientes, se agregaron nuevas variables producto de cambios operados en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y de políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) creadoras de un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad y frente al cual las fórmulas clásicas de organización académica y pedagógica se ven desbordadas, y los agentes

educativos muestran distintas actitudes ante la complejidad resultante (Paso, 2013). En ese marco, se han desarrollado investigaciones, como las de Bourdieu y Passeron (2003) y Perrenoud (1990) que pusieron de manifiesto que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que aspira a integrarse a la universidad constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. Se entiende que los resultados académicos son el producto de una construcción social estrechamente vinculada con el capital social, económico, cultural y lingüístico incorporado de acuerdo a la procedencia social y educativa de los estudiantes.

La política universitaria desde hace tiempo atiende la admisión y permanencia de los estudiantes en los primeros años, mediante programas y estrategias impulsados tanto desde el nivel central como local³.

A nuestro juicio, las políticas de inclusión y de abordaje de la diferencia sostenidas por las universidades responden a una construcción propia. Reconocemos que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas y, en tal sentido, resulta pertinente indagar de qué manera las configuraciones propias de las Facultades permiten la construcción de determinadas políticas. Así, resulta relevante comprender el modo en que actores con funciones de gestión, docencia, asesoramiento, entre otros, crean y desarrollan estrategias para gestionar las diferencias. La manera en que tales sujetos -a partir de sus concepciones y posicionamientos- asumen el fenómeno de la heterogeneidad es un factor crucial en la orientación, el sentido e impacto posible de las políticas de inclusión.

ALGUNOS RASGOS DE LA FACULTAD DE INFORMÁTICA Y DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL INGRESO Y PRIMER AÑO⁴

La FI es una de las instituciones más jóvenes de la UNLP, creada en 1999 y con una matriculación anual de unos 800 estudiantes,

Se entiende que los resultados académicos son el producto de una construcción social estrechamente vinculada con el capital social, económico, cultural y lingüístico incorporado de acuerdo a la procedencia social y educativa de los estudiantes.

repartidos en tres carreras: Licenciatura en Informática y en Sistemas, Ingeniería en Computación y Analista Programador Universitario⁵. Sus estudiantes, según los entrevistados, son predominantemente de clase media (entendiendo por tal a hijos de profesionales y comerciantes), si bien en años recientes, producto de políticas de bienestar, difusión y articulación con el nivel medio “se incorporaron alumnos que trabajan; estos representan el 10% del conjunto”. Desde 2011 hay registros del ingreso de estudiantes con discapacidad en pequeña proporción y el edificio tiene accesibilidad física y señalética en braille. Los responsables de las becas internas de la FI aseguraron que priorizan a estudiantes de primera generación universitaria, entendiendo que su inserción académica es débil. Los criterios para otorgarlas y renovarlas le confieren más valor a la necesidad económica que al desempeño. Siempre que el estudiante esté activo cursando y rindiendo, aunque no llegue a acreditar un número mínimo de materias, no es excluyente.

En el lapso comprendido entre 2010-2014, en relación con el tema que nos ocupa, se crearon la Pro-Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la Dirección Pedagógica, la Dirección de Accesibilidad y se incorporó un Taller al Ingreso. También se promovió la apropiación del edificio y la pertenencia configurando lugares de estudio grupal en los pasillos, con muebles móviles. El supuesto tras las distintas medidas es que “Una cosa es que el chico quiera integrarse y otra es que la facultad lo incluya, hay que hacer estrategias de inclusión, no basta con abrir las puertas”. Entre 2014 y la actuali-

“Una cosa es que el chico quiera integrarse y otra es que la facultad lo incluya, hay que hacer estrategias de inclusión, no basta con abrir las puertas”

dad, continuaron extendiendo algunas áreas mencionadas y se crearon nuevas: la Dirección de Orientación al Estudiante, la Secretaría de Modernización

de la Gestión y la de Innovación Tecnológica. La carrera de Ingeniería en Computación fue creada en 2010 y pretende formar un graduado con conocimientos de Ingeniería Electrónica y de Informática, capaz de aplicar software en sistemas industriales, de control y procesamiento de señales que requieran integrar hardware y software⁶. A fines de 2015, IC tuvo sus primeros nueve egresados

(UNLP, 2015).⁷ El Ministerio de Educación de la Nación la incluyó entre las carreras prioritarias, lo que implicó acceder a programas de mejora de la calidad.

La primera cohorte fue de 75 estudiantes y la cantidad de aspirantes se mantuvo entre 50 y 70 hasta 2016. El ingreso consta de dos materias: Introducción a la Informática (dictada en la FI) y Matemática, dictada en la Facultad de Ingeniería (en adelante, F de I).⁸ Comprende también un Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU), definido como política de inclusión, articulación y contención, con el fin de “dar la bienvenida en un ingreso que era totalmente disciplinar y trabajar en la organización del estudio, la vida en la facultad y la profesión”. Este espacio inicialmente fue una charla, considerada insuficiente: “No alcanza para armar un proyecto de futuro para los estudiantes”. La Dirección Pedagógica, mentora del TIVU, logró llegar a acuerdos que permitieron alcanzar una carga horaria de nueve horas. El TIVU primero fue coordinado por docentes de la FI y luego, al cambiar la gestión, fue reubicado en la Dirección de Orientación al Estudiante y se incorporaron docentes de Ciencias Sociales y Bellas Artes y estudiantes voluntarios. En la perspectiva de algunos entrevistados, el TIVU es considerado una experiencia valiosa en sí misma pero, a la vez, consideran que, para potenciar aun más sus beneficios, sería conveniente que se articulara con otras estrategias del tramo inicial de las carreras. Ello, en virtud del entendimiento de que “se requiere hacer un trabajo de largo plazo con los estudiantes”.

En una práctica inédita en la UNLP, la carrera de IC se co-gestiona entre la FI y la F de I a través de un coordinador por cada Unidad Académica. La experiencia de ingresar a IC desafía a los estudiantes noveles en la universidad, que deben adaptarse a dos culturas académicas simultáneamente. En efecto, desde el ingreso los alumnos cursan materias alternativamente en la F de I y en la FI, cuyas tradiciones y regímenes de enseñanza son diferentes. Mientras que la “cultura de ingeniería”, se organiza a partir de una lógica “más escolarizada”, que regula la trayectoria estudiantil a través del sistema de promoción sin examen para el conjunto de cursos, en la FI hay promoción directa e indirecta, asociada al desempeño académico. En este caso, quie-

nes aprueban el Ingreso con más de 6 puntos tienen derecho a cursar materias de primer año por promoción sin examen. En cambio, quienes tienen menor rendimiento acceden a los cursos regulares de promoción con examen final. El corolario es la constitución de grupos presuntamente homogéneos, sin considerar cómo las trayectorias educativas previas y los ámbitos culturales y sociales de procedencia condicionan el desempeño en pruebas que clasifican a los estudiantes.

La FI ofrece bandas horarias en primero y segundo año. Las clases teóricas son masivas y los trabajos prácticos tienen comisiones de 50 y 60 alumnos. El cuerpo docente está constituido por profesionales de la propia unidad académica, que no necesariamente poseen formación pedagógica. En ese marco, el estilo de enseñanza prevaleciente podría vincularse con el modelo tradicional, de clases centradas en la transmisión de un saber técnico, con apego a las normas de enseñanza y evaluación consagradas. La presencia en las aulas de estudiantes no tradicionales, que requieren condiciones otras (v.g. estar en las aulas acompañados por interpretes o acompañantes terapéuticos, materiales didácticos adaptados o modalidades de evaluación diferentes), desafía, tanto a la institución como a los docentes, a revisar las formas estandarizadas de trabajo, construidas para interpelar a un público estudiantil tradicional. La existencia de un perfil de alumnado ampliado, por un lado, no siempre resulta observable para los docentes y, por el otro, las matizaciones del currículum y la enseñanza que es preciso realizar para atender las diferencias, introducen discusiones y dilemas, que son inherentes a toda práctica cuestionadora de lo dado. Otro rasgo del primer año, sería que “las materias son para un aprendizaje individual y, en general no hay actividades grupales que sirvan para socializar y que beneficiarían a los estudiante nuevos”.

LA EXTENSIÓN COMO MODALIDAD DE INTERPELACIÓN A ESTUDIANTES NO TRADICIONALES

Una estrategia de acercamiento a nuevos públicos está mediada por proyectos de extensión dirigidos a escuelas secundarias y a la comunidad.⁹ La concepción imperante es la de vinculación con la comunidad; mirada

que no estuvo libre de disputas, pues en los '90 el enfoque predominante era ofrecer servicios a terceros arancelados. Luego en la FI “se propagó una idea distinta a partir de un registro de demandas sociales y sectoriales que permitieron que la universidad deje de ser endogámica y se muestre como parte de la sociedad; servicios a terceros y extensión no tienen nada que ver”. Según los informantes, los docentes extensionistas “actúan por convicción”, ya que la actividad “no tiene mucho valor en los concursos, y son ellos quienes en sus clases invitan a los estudiantes a incorporarse a los proyectos”.

Desde el LINTI se implementan proyectos de extensión en barrios periféricos de La Plata.¹⁰ Según los entrevistados, allí vive una población que “no viene a la Universidad porque tienen un imaginario sobre la institución que no es bueno”. Lo ilustran planteando que la gente “no sabía que (la universidad) es gratuita y cuando les hablas de becas te preguntan cuánto cubre de la matrícula”. El supuesto de que dichas creencias erróneas inciden para que estos sujetos se abstengan de demandar ingreso a la universidad, determina que se valore positivamente la estrategia comunicacional de la UNLP, cuya publicidad subraya el carácter público y gratuito de la institución. El proyecto de extensión *Enseñar informática en los comedores populares* busca acercar a los adolescentes a la FI. “Se los hace comer en el comedor que comen todos, que jueguen en la Sala de Computación que usan los estudiantes”. Sus impulsores entienden que esto permite que los adolescentes “vean que los chicos que vienen a la Facultad son normales, son iguales que ellos”. Concretar el proyecto implicó suplir la carencia de conectividad y equipamiento de los comedores, lo que se cubrió mediante el proyecto “E-Basura”, convenios con empresas proveedoras de Internet y financiamiento de la UNLP.¹¹

Varios proyectos buscan una articulación con escuelas secundarias, trabajando en los ciclos superiores de este nivel educativo: “es ir a los colegios, hablarles, pagar el micro para que vayan a la Facultad”. Se privilegian escuelas de la periferia “que son a las que van quienes ven más lejana a la Facultad”. Un entrevistado señala que “las carreras de la FI son a las que más tendrían que venir los chicos de estos barrios, por la rápida salida laboral y el ingreso alto que logras con pocos años

de estudio". Algunos relatos destacan cómo las miradas que tienen algunos agentes educativos sobre los estudiantes condiciona la acción de inclusión: "Un Director nos dijo 'para qué vienen acá si estos chicos no tienen futuro', o sea tenés que pelear con la cabeza de la institución". Así, parte del trabajo es, también, tratar de cambiar la mentalidad de algunos directivos. La contracara es la colaboración prestada por docentes de informática de las escuelas: el análisis de un mapa de procedencia de la matrícula de la FI, permitió al equipo de gestión conocer la existencia de profesores secundarios que los incitan a continuar estudios en la FI, incluso traen a los estudiantes en micros de línea, fuera del horario escolar. En tales casos, al año siguiente la FI les financia las visitas a estos docentes. En palabras del mismo entrevistado, estos proyectos pretenden "que vean que la informática es para cualquiera, que no hay que ser un genio...les decimos que no somos genios los que estudiamos acá, que la mayoría de nosotros prefiere hacer algo práctico antes de estar leyendo 50 libros".¹²

CONCLUSIONES PROVISORIAS

En este artículo hemos pretendido dar cuenta de las perspectivas construidas por actores que formulan y/o desarrollan estrategias tendientes a interpelar a nuevos públicos estudiantiles para que elijan la universidad y, particularmente, la FI. Los proyectos de extensión buscan articular con un sujeto social y educativo que vive y estudia en barrios periféricos y escuelas públicas, mayoritariamente técnicas, de La Plata. Los entrevistados sostienen que estos sujetos tendrían representaciones de la universidad y de la informática que condicionan sus elecciones académicas futuras. Desde tales asunciones, las estrategias implementadas se orientan a desmitificar y deconstruir tales imaginarios, con la finalidad de ayudar a los adolescentes y jóvenes a pensarse a sí mismos como sujetos de derecho a la educación superior. Los proyectos de articulación con escuelas secundarias y los de acogida del ingreso fundan su accionar en ideas como "dar la bienvenida",

hacer "amigable" y/o "accesible" la universidad, producidos por actores que tienen posiciones de gestión, o son docentes en años intermedios y superiores de las carreras o colaboradores en el ingreso. Pero al parecer los discursos y prácticas proclives a albergar a estudiantes no tradicionales, tienen cierta discontinuidad al pasar del ingreso al primer año.

A la dificultad de la transición entre niveles educativos, se añade el ingresar a una carrera en la que se tensan tradiciones y culturas de dos facultades (FI y F de I), demandando al estudiante novel, muchas veces de primera generación, a operar en medio de una gran complejidad, en un ámbito en el cual es un recién llegado. Como señalamos, las exigencias del primer y segundo año, a partir de una organización rígida, parecen contradecir el clima de "bienvenida" y "contención" promovido por las estrategias de interpelación descriptas, al tiempo que configuran situaciones en las que el rendimiento (medido por la aprobación y desaprobación de exámenes) es factor primordial de definición del éxito, fracaso, continuidad o discontinuidad de los estudiantes. Las representaciones de las carreras y de los saberes previos requeridos para ingresar, difundidos por quienes tienen papeles relevantes en la articulación, difusión y acogida de los estudiantes, contrastarían con una cultura institucional regida por formatos tradicionales en el interior de las aulas, donde se juega la permanencia y el progreso académico. Cultura que no se conmueve fácilmente, incluso resiste a demandas de adecuación (curricular, evaluativa, organizacional) emergentes de las necesidades de estudiantes diversos en su capital educativo y cultural previo.

La FI muestra una sensibilidad a la diferencia, a través de la activa producción de políticas de accesibilidad y orientación al estudiante que tienen continuidad pese a cambios de gestión. Conjeturamos que hay clivajes entre actores que trabajan por la inclusión de un público estudiantil heterogéneo y diverso, y otros, que aun lo hacen anclados sobre un sujeto educativo supuesto, más vinculado a los llamados "herederos". Llegados a este punto, se abren nuevas preguntas que nos exigen continuar indagando.

NOTAS

¹ Se trata del Proyecto titulado "Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Las perspectivas y prácticas de los actores intervinientes", y dirigido por la Prof. Mg. Mónica Paso.

² http://www.linti.unlp.edu.ar/catedras_de_grado

³ Entre los antecedentes puede mencionarse la creación, en los años 80, de asesorías pedagógicas con funciones de orientación estudiantil, la promoción de acciones de equiparación de oportunidades en el marco de las estrategias de ingreso. Más recientemente, se han desarrollado programas para atender la problemática del ingreso y la permanencia, tales como planes de difusión de carreras, becas, bienestar estudiantil, tutorías, modalidades de ingreso flexible o mediadas por nuevas tecnologías buscando optimizar la articulación entre la enseñanza media y la universidad o bien dirigidas a la contención, acompañamiento y apoyo a los ingresantes.

⁴ En el cuerpo del texto se entrecorren las frases textuales de los informantes clave o bien se parafrasean indicando que se trata de la perspectiva de un entrevistado.

⁵ El Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias Exactas impulsó la creación de la FI. Las disciplinas asociadas a la computación tienen presencia en la UNLP desde la década del 60, con la carrera de Calculista Científico. Posteriormente tomó impulso a partir del grupo de Investigación en Informática del Laboratorio de Investigación en Computación creado en 1984. La Licenciatura en Informática es una de las primeras titulaciones de la especialidad que existieron en las Universidades Nacionales: data de 1986, todavía como parte de la Facultad de Ciencias Exactas.

⁶ Es un perfil altamente demandado en el mundo y también en el país teniendo en cuenta que según la Cámara Empresaria "hacen falta 20.000 informáticos por año y en Argentina se reciben menos de 7.000".

⁷ "La flamante ingeniería en computación ya tiene sus primeros egresados" http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/12/4/la_flamante_ingenieria_en

computacion_ya_tiene_sus_primeros_egresados

⁸ El ingreso a las restantes carreras de la FI se estructura a partir de dos modalidades: una a distancia, que requiere aprobar los módulos y otra presencial, que sólo exige 80% de asistencia. Los módulos son: Expresión de 9 algorítmicos, Conceptos de organización de computadoras, Matemática 0 y Taller de Inserción a la Vida Universitaria.

⁹ Los antecedentes de la extensión en la FI se remontan a épocas previas a su creación. Actualmente la mayoría de los proyectos de extensión de la FI surgen desde el Laboratorio de Investigación de Nuevas Tecnologías Informáticas (LINTI).

¹⁰ Uno de los proyectos es "El barrio va a la universidad" y apunta a disminuir la brecha digital, posibilitar el acceso a mejores oportunidades de integración sociolaboral y "mostrar a la universidad como un camino a seguir en cualquier sector de la sociedad" http://www.extension.info.unlp.edu.ar/proyectos_de_extension

¹¹ El proyecto "E-basura. Acercarse ecológicamente a la era digital. Recuperación de equipamiento informático en desuso para la inclusión digital, la equidad social y el cuidado ambiental" aprovecha desechos informáticos, los recicla y los dona a colegios y comedores de La Plata, Gran La Plata y del interior del país.

¹² Otro proyecto de extensión relevado es "Articular Universidad-Escuela con JAVA para fortalecer la educación técnica. Conectar saberes". Pretende ayudar a los estudiantes en la transición entre la secundaria y las carreras de la FI y aumentar sus expectativas a través del desarrollo de competencias que favorezcan su inserción en la universidad. Se estimula el aprendizaje de la programación en el ciclo básico y superior de escuelas técnicas mediante la actualización de los docentes que los habilite para introducir contenidos y didácticas innovadoras en las escuelas. Además de las experiencias en sus escuelas, los destinatarios participan en encuentros en la FI. Sus mentores entienden que estas actividades promueven la curiosidad, experimentación, exploración y competencia colaborativa. (Queiruga y Fava, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron JC (2003). "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". Buenos Aires: Siglo XXI.

Chiroleu, A. (1998). "Acceso a la Universi-

dad: sobre brújulas y turbulencias". Revista Pensamiento Universitario. Año 6. Núm. 7. Krotsch, P. (2001). "Educación Superior y Reformas Comparadas". Cuadernos Universitarios Nº 6. Buenos Aires: Ediciones

Universidad Nacional de Quilmes.

Paso, M. (2013). "Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Las perspectivas y prácticas de los actores intervinientes". Proyecto de Investigación acreditado. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.

Perrenoud, P (1990). "La construcción del éxito y fracaso escolar". Madrid: Edi-

ciones Morata.

Queiruga, C y Fava, L (2012). "Enseñar a programar en la escuela secundaria. Experiencias del proyecto Java en escuelas técnicas". Facultad de Informática. UNLP

OTRAS FUENTES

Sitio de la Facultad de Informática: <http://www.info.unlp.edu.ar/>

Sitio de la Universidad Nacional de La Plata: <http://www.unlp.edu.ar/>

CV's

* Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Mg. en Ciencias Sociales con mención en educación, FLACSO. Profesora Titular Ordinaria de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Profesora Titular Ordinaria de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Directora y co-directora de proyectos de investigación radicados en el Departamento de Ciencias Exactas de la FCAYF-UNLP y de la FAHCE-UNLP (IdI-HCS/CONICET).

Contacto: mo_paso@hotmail.com

** Profesora en Ciencias de la Educación. Mg. en Ciencias Sociales de la FAHCE-UNLP. Doctoranda en Ciencias Sociales de la UBA. Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Integrante del Grupo de Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Integrante de proyecto de investigación sobre políticas universitarias radicado en FCAYF-UNLP.

Contacto: chechu94@yahoo.com.ar

*** Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Maestranda en Educación y becaria de

investigación, Ayudante diplomada en la cátedra Pedagogía del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FAHCE-UNLP. Participa en proyectos de investigación sobre políticas universitarias y educación superior.

Contacto: celefelipe2@gmail.com

**** Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Colaborador en la cátedra de Sociología de la Educación, FAHCE-UNLP. Integrante de proyecto de investigación sobre políticas universitarias radicado en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

Contacto: elbatacazo@gmail.com

***** Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Colaboradora en la cátedra de Pedagogía I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora de Historia y Geografía en Escuelas Secundarias de La Plata. Asistente socioeducativa en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ, ES 53). Integrante de proyecto de investigación sobre políticas universitarias radicado en FCAYF-UNLP.

Contacto: primaverab47@yahoo.com.ar

Profesionalización

DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA GRADUADOS EN LA UNLP.

Paula Daniela Cardós*

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

El trabajo focaliza en la profesionalización de Profesores en Psicología egresados de la UNLP considerando particularmente sus primeras inserciones laborales-profesionales. Se investigó la trayectoria profesional de un grupo de egresados del Profesorado en Psicología, graduados entre los años 2003 y 2008.

Fueron objetivos del estudio: Identificar los contextos laborales en los que se insertan, con mayor frecuencia, los profesores en Psicología; delimitar las dificultades y/u obstáculos que enfrentan dichos profesores en su inserción y práctica profesional e identificar las instancias de formación y/o capacitación que eligen.

La noción de profesionalización refiere al proceso que, contemplando las instancias de for-

mación inicial, socialización y actualización profesional, supone transformaciones en el ser, el estar y el hacer profesional.

El enfoque de investigación es predominantemente cualitativo. El objeto de estudio: la profesionalización, se abordó en relación a la inserción laboral, las trayectorias laborales, la formación y la capacitación profesional.

Los resultados alcanzados constituyen un aporte relevante para la revisión sobre formación de grado de los Profesores en Psicología en la UNLP al tiempo que conlleva a pensar, desde la propia institución formadora, el papel que la misma podría asumir en el diseño de propuestas de orientación para la inserción laboral/profesional de los graduados.

PALABRAS CLAVE

Profesor en Psicología
- Formación -
Inserción laboral -
Profesionalización.

Este trabajo se basa en una investigación desarrollada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata y se relaciona a una serie de proyectos de investigación llevados a cabo entre 1998 y 2011¹. A su vez, se vincula directamente a mi labor docente, durante casi veinte años, en la materia “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, asignatura correspondiente al quinto año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El estudio focalizó en un grupo de egresados del Profesorado en Psicología, graduados entre los años 2003 y 2008.

La reconstrucción de los procesos de profesionalización en un grupo de profesores graduados en el período referido intentó responder a los siguientes interrogantes: ¿En qué ámbitos laborales se insertan los profesores en psicología egresados de la UNLP? ¿Cuáles son las formas en las que acceden al primer empleo específico? ¿Qué intereses y/o motivaciones determinan la inserción laboral en el campo educativo? ¿Qué valor asumen los conocimientos construidos durante la formación de grado en la práctica profesional en contextos educativos? ¿Cuáles son los obstáculos encontrados en la práctica profesional del profesor en psicología y cómo logra abor-

darlos y/o superarlos? ¿Cuáles son las instancias de formación y/o capacitación elegidas por los profesores que se insertan laboralmente en el campo educativo?

DESARROLLO

En el desarrollo del estudio cobraron relevancia algunos trabajos centrados en el seguimiento de egresados en distintos niveles educativos y contextos geográficos (Gallart y Jacinto, 1997; Contrátese y Gómez, 2001; Chapató y Errobidart, 2008; Ardenghi, 2007; Salanueva, 1999). También una serie de artículos que focalizan en los procesos de profesionalización docente (Richenmann, 2007; Pavié, 2011; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009).

En lo que respecta a la formación en el caso de carreras de Psicología se consideraron estudios realizados en México (Pedroza Flores y otros, 2007) y a nivel local (Erausquin y Basualdo, 2006; Erausquin, Basualdo, Labandal y Ortega, 2008; Compagnucci y Cardós, 2007). También se recuperó lo aportado por Pacenza (2001) en lo que respecta a la inserción profesional de los egresados de las carreras de psicología, considerando particularmente las estrategias múltiples de inserción laboral en el campo profesional.

Cobró particular relevancia un estudio desarrollado por Gavilán, Cha y Quiles (2003), en

cuyas conclusiones expresa que en las escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación que poseen Equipos de Orientación Escolar los cargos de Orientadores Educativos son ocupados, preferentemente, por Profesores y Licenciados en Psicología. El 35,6% de los profesionales que desempeñan dicho cargo son Licenciados en Psicología y el 83% de ese total son egresados de la UNLP. El 21,2% son Profesores en Psicología de los cuales el 35,7% proceden de la UNLP.

Cabe aclarar que los Profesores en Psicología, en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pueden desempeñar funciones en los Niveles de Educación Secundaria y de Educación Superior así como también en las Modalidades de Educación Especial y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En el caso de la primera, como integrantes de Equipos Transdisciplinarios, en los roles de Psicólogo y/o Asistente Educativo; también como Maestros Integradores. En la segunda pueden cumplir funciones en Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) o Equipos Interdisciplinarios Distritales (E.I.D.) desempeñándose como Orientadores Educativos u Orientadores del Aprendizaje y/o en Centros Educativos Complementarios (C.E.C.)² como Maestros de Grupo Primario.

En todos los casos el acceso a cargos titulares requiere de título docente. Por ello, los Licenciados en Psicología sólo pueden ejercer dichas funciones de manera transitoria, en carácter de “provisionales” y/o “suplentes”.

La trama conceptual construida en el marco de la investigación delimita la “profesionalización” como un proceso que remite a los cambios en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión y que se vincula tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional. Este modo de definir el desarrollo profesional docente incluye tanto las instancias de formación como las de socialización y actualización profesional. Estas suponen procesos continuos de aprendizaje que incluyen la participación activa y reflexiva del profesor propiciando tanto el desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas (González Tirado y González Maura, 2007).

El “conocimiento profesional docente” puede definirse como el “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite

actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004:128). Se trata de:

“el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, unas y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propia de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional” (Montero L., 2001: 203).

Los conceptos de “*inserción laboral*” y “*trayectorias laborales*” son considerados en su relación y a la luz de los planteos de Pacenza (2001). De esta manera, la noción de “*trayectoria laboral*” supera la concepción de “*inserción laboral*” contemplando la relación funcional entre oferta y demanda laboral pero también los cursos de vida y de trabajo de las personas en tiempos y contextos particulares y a partir de la reconstrucción biográfica de sus experiencias formativas y laborales.

Las *trayectorias profesionales*, son el resultado de acciones y prácticas desarrolladas por el profesional a lo largo del tiempo, sintetizando las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular realizado al poner en juego tanto la propia subjetividad como las capacidades profesionales y sociales construidas, en contextos y situaciones particulares (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

Al pensar las trayectorias profesionales contemplamos una idea de trayectoria que alude a un recorrido, un camino en construcción permanente que no puede anticiparse en

(...) la noción de “trayectoria laboral” supera la concepción de “inserción laboral” contemplando la relación funcional entre oferta y demanda laboral pero también los cursos de vida y de trabajo de las personas en tiempos y contextos particulares y a partir de la reconstrucción biográfica de sus experiencias formativas y laborales.

su totalidad ni se lleva a cabo en forma mecánica respondiendo sólo a pautas y regulaciones. Retomando a Nicastro y Greco (2009) preferimos pensar la trayectoria profesional como un "itinerario en situación".

Es en ese recorrido que se configura la *identidad profesional*, proceso al mismo tiempo individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (Vaillant, 2007).

"Pensar los procesos de conformación de las identidades es pensar construcciones inacabadas de lo que "se es", en continua transformación y repregunta sobre sí mismo y los otros, sobre sí mismo y el contexto (...) indagar sobre estas identidades es indagar sobre las representaciones que las sostienen y las prácticas sociales en las que se constituyen, relaciones con saberes disciplinarios y con el "saber hacer" ". (Errobidart, 2008: 23)

En el caso que nos ocupa, entendemos que la organización del sistema educativo argentino en general y el de la Provincia de Buenos Aires en particular, delinearía las trayectorias profesionales de los profesores en psicología graduados en la UNLP.

METODOLOGÍA

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo. El objeto de estudio: la profesionalización de los profesores en psicología, se delimita y construye contemplando la relación entre formación, trayectorias y prácticas profesionales.

El estudio focaliza en un grupo de Profesores en Psicología egresados de la UNLP, graduados entre los años 2003 y 2008. El mismo estudio conformado por 15 graduadas de las cuales 14 residían en Provincia de Buenos Aires³. El grupo respondió un cuestionario, por envío (correo electrónico) y autoadministrado en forma individual. El instrumento indagaba aspectos vinculados a la inserción y trayectoria laboral como profesores en psicología.

La información recabada ha permitido conocer, por un lado en qué contextos se insertan laboralmente los profesores en psicología y

cuáles son sus prácticas profesionales en los mismos. En función de ello, el estudio focalizó en los significados y sentidos construidos en el comienzo de sus trayectorias profesionales docentes.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La indagación a un grupo de graduados entre los años 2003 y 2008 nos ha permitido realizar una primera aproximación, de carácter exploratorio y descriptivo, acerca de la inserción laboral de estos profesionales y de la configuración de sus trayectorias profesionales.

En el caso de las 15 graduadas que participaron del estudio, el 60% refiere a su primera inserción laboral desempeñando roles en la Modalidades de Educación Especial y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y un 33% ejerciendo la enseñanza en los niveles Secundario, Terciario y/o Universitario. El 7% restante no se había insertado profesionalmente en relación a su título de Profesor.

Los roles asumidos en esas primeras inserciones laborales (Orientador Educacional, Orientador del Aprendizaje, Asistente Educacional, Maestro de Grupo en C.E.C, etc.) no se vinculan directamente con la enseñanza de la Psicología. Ello conlleva a interrogarnos sobre la formación del Profesorado en Psicología para la asunción de dichos roles.

En lo que respecta a otras inserciones laborales, a veces simultáneas, sólo una de las quince había desempeñado tareas totalmente desvinculadas a su profesión. En los casos restantes se han insertado en la clínica, en educación no formal coordinando talleres, realizando talleres con adultos mayores y desempeñándose como acompañante terapéutico.

Asimismo hemos observado que un número significativo de graduados del Profesorado posterga su inserción profesional docente hasta el momento en que se gradúa como Licenciado. Tanto la prioridad para culminar la Licenciatura como la referencia a la "otra" salida laboral y/o al "otro" título, a la hora de argumentar la elección respecto al Profesorado, nos sitúa en la relación Licenciatura/Profesorado y en las representaciones construidas en torno a ambas carreras y su relación. Al respecto, una de las graduadas manifestaba:

"Creo que el título de Profesor en Psicología no está jerarquizado en la

respectiva Facultad, y que eso lleva a que se subestime su formación, sobrestimando la del Licenciado. Esto no sólo sucede en el imaginario de los estudiantes (...) como anécdota, recuerdo pasar muchos actos públicos con Licenciados en Psicología no profesores, literalmente "indignados" con no poder formar parte del listado oficial y que "simples profesores" se llevaran los cargos".

Ello nos ha llevado a pensar que tanto la elección de las carreras, la prioridad en torno a una y otra, la diversificación de inserciones laborales/profesionales, podría responder a ciertas representaciones construidas en el contexto de la formación de grado respecto al valor social de una y otra carrera así como a aspectos relacionados a la identidad profesional, es decir, al "ser psicólogo" y/o al "ser profesor de psicología". Al respecto se ha profundizado en otro estudio⁴.

En lo que respecta a las circunstancias, las motivaciones e intereses vinculados a su inserción y trayectoria laboral docente, cinco de las quince profesoras mencionan la "estabilidad laboral" y "un sueldo seguro" aunque las respuestas del total incluyen referencias a "lo vocacional" vinculado al gusto por la docencia, al deseo de enseñar, a un modo de inserción profesional en lo comunitario. Asimismo es posible apreciar como las profesionales son capaces de integrar interés, conocimiento y práctica profesional en el desarrollo profesional como profesoras y licenciadas al mismo tiempo.

"Opté por trabajar en un Centro Educativo Complementario debido a mi interés en desempeñarme en el ámbito comunitario, con poblaciones vulnerables, promoviendo el acceso a la educación de un modo diferente al escolar (...)"

En algunos casos ésta parece complementar y retroalimentar la práctica profesional como psicóloga:

"(...) me desempeño como psicóloga y el trabajo en educación me es útil para trabajar varias cuestiones en los dos ámbitos (Educación y Salud)"

En lo que respecta a obstáculos encontrados a la hora de insertarse laboralmente hemos identificado dos tipos: los relacionados a las prácticas de la enseñanza como actividad propia del profesor en psicología y aquellos vinculados a las prácticas propias de quienes se insertan en Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires o bien en estructuras similares de otras provincias. Sobre su práctica y el conocimiento construido para su realización, una de las graduadas expresa:

"He tenido muy pocas dificultades a la hora de armar una planificación, tanto anual como de un taller, la organización y desempeño en una clase. Creo que en lo que respecta a la formación es muy buena para el desempeño en el nivel medio y terciario, pero cuesta la inserción laboral en dichos niveles por ser pocos los módulos que podemos ejercer"

Tres de las graduadas manifiestan en cuanto al desempeño en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social:

"En cuanto al cargo de O.E., al inicio me sentí un poco perdida"

"Por suerte el EOE trabajaba interdisciplinariamente y me ayudaron bastante en mi trabajo"

"(...) fue la experiencia más rica en términos formativos, pero a su vez profesionalmente bastante frustrante (...)"

Finalmente y sobre los conocimientos que la formación de grado debería aportar para la inserción en el ámbito educativo, algunas de las participantes expresan:

"(...) debería apostar a preparar al alumno para insertarse en un EOE, clarificar sobre el rol, responsabilidades, competencias"

"(...) dado que una opción rápida de inserción son las escuelas y los EOE, considero que sería importante (...) definir y delimitar los roles que puede ocupar el profesor y licenciado en psicología"

"(...) lo que debería aportar la formación, además de los conocimientos teóricos y pedagógicos, es la realidad del mundo del trabajo: cómo se manejan los puntajes, los concursos de antecedentes, las incumbencias, las siglas, el estatuto docente. Sufrí mucho en mis comienzos y todavía lo padezco, nadie te sabe explicar nada".

El trabajo aborda la inserción y trayectoria laboral de los profesores en psicología graduados recientemente en la UNLP y permite visualizar aspectos que hacen a los primeros tramos de sus procesos de profesionalización. El "decir" de las participantes posibilita identificar ciertas tensiones inherentes a dichos procesos. En este sentido es posible apreciar que las representaciones construidas sobre las carreras de profesorado y licenciatura y su relación en el contexto de la Facultad de Psicología, incide en la configuración de la

identidad profesional afectando elecciones, decisiones e incluso las propias prácticas profesionales. En cuanto a la construcción del conocimiento profesional hemos podido observar que las graduadas reconocen mayores obstáculos a la hora de desempeñarse en roles docentes no vinculados a la enseñanza. En síntesis y más allá de los "giros" que hacen a las historias y experiencias particulares, las conclusiones de la investigación nos convocan a revisar tanto los aspectos ligados a la formación profesional como aquellos que se vinculan a la articulación entre universidad y mundo del trabajo en el caso particular de la carrera Profesorado en Psicología.

(...) las representaciones construidas sobre las carreras de profesorado y licenciatura y su relación en el contexto de la Facultad de Psicología, incide en la configuración de la identidad profesional afectando elecciones, decisiones e incluso las propias prácticas profesionales.

NOTAS

¹ Programa de Incentivos UNLP: "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". Código S/010 (2010-2011); "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP: su inserción en el campo educativo". Código S/001(2008-2009); "La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes". Código H/ 383 (2004-2007); "La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores". Código H/293 (2000-2002); "La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP". Código H/213 (1998-2000).

² Los Centros Educativos Complementarios constituyen servicios educativos específicos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. El C.E.C. representa dentro de la estructura del Sis-

tema Educativo Provincial un espacio de encuentro comunitario. Su fin es llevar a cabo conjuntamente acciones que promuevan y fortalezcan la inclusión educativa en el marco del reconocimiento, respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires 158 Centros Educativos Complementarios.

³ Todos los sujetos fueron informados de los objetivos principales de la investigación y participaron de forma voluntaria en la misma, obteniendo el consentimiento informado por escrito en cada caso. Se aclaró que la participación o no participación en este estudio era anónima y estrictamente confidencial. Los datos obtenidos fueron protegidos, no revelándose en ningún caso la identidad del participante.

⁴ Programa de Incentivos UNLP: "El Psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales". Código S/023 (2012-2013)

BIBLIOGRAFÍA

Ardenghi, V. (2007). "Trayectorias profesionales y laborales de jóvenes universitarios graduados de la carrera de Artes Plásticas de la UNLP". Beca de Iniciación 2007. La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). "El desarrollo del conocimiento profesional del Profesor en psicología". Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional Volumen N° 7, pp. 103-114. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.

Contrátese, D. y Gómez, M. (2001). "Trayectorias Laborales de Graduados Universitarios de Carreras Modernas de Alto Estatus: La búsqueda de una inserción ocupacional profesional genuina". 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Chapato, M. y Errobidart, A. (Comps.) (2008). "Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Erausquin, C. y Basualdo, M. (2006). "Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica"". Resúmenes de las XIII Jornadas de Investigación. Tomo I, pp. 211-214.

Erausquin, C., Basualdo, M., García Laband, L y Ortega, G. (2008). "Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de psicología en formación". Resúmenes de XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Tomo I, pp. 230-233

Gallart, M. y Jacinto, C. (1997). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". En Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor, Red Educación y Trabajo.

Gavilán, M., Chá, T. y Quiles, C. (2003). "Campo Interdisciplinario y Orientación. Investigación de Perfiles en: Edu-

cación-Trabajo-Salud-Políticas Sociales". Buenos Aires: FAHCE. UNLP.

González Tirados, R. y González Maura, V. (2007). "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades". Revista Iberoamericana de Educación, 43 (6), 1-14.

Montero, L. (2001). "La construcción del conocimiento profesional docente". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pacenza, M. (2001). "Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales". 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Pavié, A. (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente". REIFOP, 14 (1), 67-80.

Pedroza Flores, R., Villalobos Monroy, G. y Morales Euzárraga, M. (2007). "Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo". Universidad Autónoma del Estado de México.

Rickenmann, R. (2007). "Investigación y Formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional". EccoS, 9 (2), 435-463.

Salanueva, O. (1999). "Profesión jurídica: nuevas realidades. Seguimiento Sistemático de egresados". La Plata: Ed. U.N.L.P.

Sanjurjo, L. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2° Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). "Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproxi-

mación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”.

Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 13, N°1, Abril, pp.195-208. España: Universidad de Granada.

Vaillant, D (2007). “La identidad docente. La importancia del profesorado”. Ponencia presentada en I Congreso Internacional

“Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5-7 de septiembre. Disponible en: <http://denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDoc-FRONTERA2008.pdf>

Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coords.) (2009). “Aprendizaje y desarrollo profesional docente”. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.

CV

** Licenciada y Profesora en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología, Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología, UNLP. Directora del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología, UNLP. Integrante de proyectos de investigación, Programa de Incentivos UNLP. Autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales sobre temáticas vinculadas a la formación de profesores, la enseñanza de la psicología, relaciones entre formación y práctica del psicólogo particularmente en ámbitos educativos. También sobre formación e investigación en psicología: aspectos éticos y metodológicos.*

Contacto: paulamarcelacar@hotmail.com

1º JORNADAS sobre las prácticas docentes EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación.

Ana María Ungaro*

Facultad de Informática | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Cinco ejes de discusión, trece mesas de trabajo, más de 200 artículos aceptados, 370 expositores y 180 asistentes fueron algunos de los números que dejaron las **1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación**, desarrolladas durante el 7 y 8 de abril. Dos jornadas intensas de trabajo y reflexión docente con sede en el histórico Edificio Presidencia de la UNLP.

En este marco participaron docentes de la UNLP y de otras universidades nacionales del país, como así también de países limítrofes. La apertura, a cargo de la Vicepresidenta Académica de la UNLP, Ana Barletta, la Directora de Capacitación y Docencia, Glenda Morandi y el Director de la Especialización

en Docencia Universitaria, Carlos Giordano, auspició de bienvenida para todos los que compartieron sus reflexiones y miradas sobre las prácticas docente en la universidad.



La apertura de las Jornadas estuvo a cargo de la Vicepresidenta del Área Académica, Ana Barletta; la Directora de Capacitación y Docencia, Glenda Morandi, y el Director de la Especialización en Docencia Universitaria, Carlos Giordano.

La presentación de trabajos, bajo la modalidad de relatos de experiencias y reseñas de investigación sobre las prácticas docentes y educativas en la universidad se organizaron en mesas de discusión que buscaron ir un poco más

allá de lo expositivo, proponiendo espacios de discusión e intercambio que se enriquecieron con los debates en torno a la docencia universitaria. De este modo, se puso en juego el ejercicio de pensar la docencia en su contexto.



Planteadas como espacio de reflexión acerca de los desafíos que las transformaciones actuales suponen para las prácticas docentes universitarias las jornadas buscaron promover la puesta en común y el intercambio.

El panel de apertura cuyo eje invitaba a problematizar: **“Las practicas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación”**, planteó un escenario motivador en torno de la importancia de abrir esta discusión y hacerlo de manera conjunta, reconociendo que las prácticas docentes en la universidad son un objeto que nos convoca como sujetos universitarios que somos. Recuperar algunas ideas centrales de las que allí se abordaron permite recordar las confe-

rencias a cargo de la Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Dra. Gabriela Diker y el Dr. Gabriel Asprella. Ambos acercaron reflexiones en relación a pensar la docencia universitaria y las prácticas docentes desde un abanico de transformaciones y desafíos del orden político institucional como también en el plano del aula y la clase.

“Atrapar las prácticas docentes” no es algo sencillo, seguramente tenga que ver con que es difícil que la enseñanza sea pensada como un objeto de preocupación compartido por los docentes universitarios y también que es una práctica muy difícil de evaluar y en general no se evalúa. Seguramente esto tenga relación con que el status docente no está determinado por la misma sino por las producciones científicas de los docentes responsables. Con estas palabras iniciales comenzó la Rectora de la Universidad de General Sarmiento que a partir de plantear un marco para pensar la docencia se adentro en las transformaciones y desafíos.

En este sentido la evaluación de la práctica recae en la evaluación por resultados tanto desde los estudiantes como de los docentes y este conlleva a un riesgo y conflicto, para



Podés ver la conferencia de apertura a cargo de la Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Dra. Gabriela Diker en el enlace: <https://youtu.be/ycwaaol1zOw>

aquellos que concebimos a la educación superior como un derecho, también es posible pensar a la evaluación en términos de procesos de relevamiento de las opiniones estudiantiles pero es importante tener en cuenta, que esto es una mirada, una perspectiva; que no es suficiente para evaluar la docencia de manera integral.

Por un lado la dificultad de atrapar la práctica docente, para reflexionar y analizarla, significa pensar la baja incidencia que tiene la misma sobre la carrera académica, por un lado, como también la dificultad de ser evaluada. Desde otro plano y entre otras cuestiones a considerar es relevante detenerse a mirar la relación de jerarquía que se visualiza entre la docencia y la investigación. Por último, para comprender la práctica docente es necesario pensar la "indisociable" relación entre la producción de conocimiento y la comunicabilidad del mismo, una particularidad de la docencia universitaria que se expresa en las aulas donde se llevan adelante las clases.

En términos de transformaciones y desafíos para la universidad pública cabe poner de relieve la afirmación de que la educación superior es un derecho y como tal hay que pensarla, es decir que desde las prácticas es ineludible generar condiciones que garanticen el acceso, el aprendizaje y el egreso. En este sentido, es importante reflexionar sobre la paradoja que se plantea entre la masificación, baja calidad y la evaluación de la calidad.

También desde el panel inicial se planteó un interrogante sobre la formación de docentes a las diferentes maneras de estructuración de la enseñanza, que tradicionalmente se refleja o reflejaba en la cátedra como espacio de formación. Esto -según Diker- no es lo que sucede en las nuevas universidades donde su estructura es otra. En este sentido, cabe preguntarse entonces: ¿Por dónde transita la formación de los nuevos docentes?

Entre otras transformaciones es importante mencionar aquella que aborda la masificación y el ingreso de sectores con baja tradición en la universidad y que esto interpela a la institución en la necesidad de reconocer que son necesarios contenidos que aporten herramientas que de algún modo permitan que estos jóvenes con derecho asistan a la universidad, como así también reconocer que hay nuevos modos de ser estudiante universitario y esto transforma a las instituciones.

Entre el desafío mencionado como más potente surge el político, es decir, pensar en los modos de introducir a los jóvenes a la cultura universitaria sin hacer caso omiso ni descuidar la vigilancia en torno a los discursos que buscan instalar la idea de ineficiencia interna de la universidad, que en los tiempos que corren emergen en planteos preocupados por sostener indicadores de ingreso y egreso para evaluar la calidad de la institución.

También es importante estar atento a ser respetuoso de la heterogeneidad de las prácticas en función de las particularidades institucionales y no buscar la homogeneización pedagógica de las mismas y por último el reconocimiento y valoración de que hoy en nuestra aulas tenemos estudiantes que en otro momento fueron el objeto de estudio de la ciencias humanas y sociales que tensionan a la académica con nuevas estéticas y nos interpelan en las aulas, en las clases, a la docencia como función pública y fundamentalmente a nuestra experiencia, no solo la vivida sino la que hacemos vivir a nuestros estudiantes.



Docentes de la UNLP y de otras universidades nacionales del país, como así también de países limítrofes compartieron sus reflexiones sobre las prácticas docente en la Universidad.

Los desafíos y transformaciones antes mencionados fueron la puerta de entrada a las 1ª Jornadas y como un promisorio disparador dieron lugar a lo trabajado en los paneles y mesas de discusión.

Las dos jornadas de trabajo contaron con la participación de referentes y expertos en el campo de la docencia universitaria que abordaron los siguientes ejes temáticos:

1- La enseñanza universitaria en el contexto actual: transformaciones y propuestas, a cargo de la Dra. Gloria Edelstein, el Prof. Martín Legarralde y la Prof. Stella Abate.

2- Nuevas experiencias y trayectorias estudiantiles: desafíos para la inclusión educativa en la universidad. En este caso el debate fue introducido por la Mg. Mónica Ros y la Dra. Paula Pierella.

3- Tecnologías digitales y entornos virtuales en la enseñanza universitaria: perspectivas actuales y escenarios futuros, a cargo del Mg. Alejandro González, la Dra. Gabriela Salsky y Walter Campi.

4- Prácticas socio-comunitarias en la formación y compromiso social de la universidad, a cargo de la Lic. Liliana Elsegood, la Esp. Verónica Bethencourt y la Mg. María Bonicatto.

5- Problemas y alternativas en los procesos de evaluación de los aprendizajes y la acreditación de saberes, cuyo desarrollo estuvo a cargo del Dr. Pablo Vain y la Dra. Sonia Araujo.

Asimismo, tuvo lugar un Conversatorio sobre Formación docente universitaria: debates conceptuales y estrategias de intervención. Este espacio, en el que participaron Gabriel Asprella y Cristina Tomassi por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; Alicia Guzmán por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones; Marilina Lipsman por la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires; Laura Manolakis por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes, Glenda Morandi por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata y Mónica Paso como representante de la Unidad Pedagógica Agrarias de la Universidad Nacional de La Plata, planteado para el intercambio y reflexión entre los referentes de las carreras de formación docente universitaria, visibilizó las experiencias de cada una de las carreras y comprendió la necesidad de los espacios de encuentro como forma de trabajo que fortalece al conjunto.

En cada eje, los panelistas, aportaron planteos teóricos actuales que promovieron una

mirada crítica fundamentada de las problemáticas abordadas en cada panel, sus conceptualizaciones se articularon con los interrogantes y propuestas presentadas en los trabajos de las mesas de discusión.

Los trabajos presentados en cada uno de los ejes abordaron respectivamente de manera integral y compleja las problemáticas en torno a la enseñanza universitaria de las ciencias sociales, naturales, de la salud y exactas. Los estudiantes, las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria; la evaluación y el vínculo de la universidad con la comunidad fueron otros de los desarrollos que caracterizaron los relatos.

Los intercambios se realizaron en torno a ejes comunes entre los trabajos de una misma mesa, con el propósito de poner en tensión los diferentes planteos y puntos de vista presentados en los trabajos, como así también promover la discusión e intercambio entre los participantes y, de alguna manera permitir/promover el ir un poco más allá de los planteos de las ponencias y dar lugar al encuentro, al espacio en tanto comunicación y contacto entre docentes que muchas veces transitan de manera aislada sus experiencias o bajo las "urgencias" de la academia.

El intercambio y diálogo entre los expositores y los participantes de las mesas fue recuperado como valioso por los asistentes y coordinadores quienes tuvieron el rol de proponer los diferentes ejes de discusión, modalidad que sienta un precedente interesante a la hora de abordar los espacios de discusión y construcción.

En definitiva, los ejes de discusión de las cinco mesas propuestas se ocuparon de abrir la reflexión colectiva en torno a:

Eje 1: las problemáticas de inclusión, retención, calidad de los aprendizajes, el papel de la universidad pública y su proyección en los planes de estudio y las aulas, las tensiones y desafíos entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, el docente y la docencia como un lugar de formación, transformación y autoformación. La reflexión crítica para la construcción de propuestas que permitan repensar los modos de conocer de los sujetos que aprenden. La articulación de los conocimientos en torno a los procesos de formación, el ingreso y los sujetos. Los procesos de innovación, la resistencia al cambio y las

transformaciones pedagógicas, las concepciones pedagógicas explícitas e implícitas en las prácticas educativas que moviliza al docente a proponer cambios en sus prácticas. Desafíos socioculturales en las formas de dar clase, la formación pedagógica de los docentes universitarios y los sentidos de la misma.

Eje 2: las practicas docentes y los desafíos de la inclusión, estrategias institucionales para el abordaje de la diversidad, nuevos sujetos en la universidad pública. Trayectorias educativas de los y las estudiantes universitarios/as, tensión entre los proceso de adaptación y los procesos de inclusión.

Eje 3: modalidades de incorporación de las TIC en los procesos curriculares y de enseñanza. Democratización en torno al acceso y a la formación, herramientas de articulación entre el nivel medio y la universidad. Integración y actualización docente. Nuevos recursos y herramientas para enseñar en la universidad. Herramientas más utilizadas. Nativos digitales y trayectorias.

Eje 4: La formación de los estudiantes y las prácticas en la comunidad. El impacto de estas prácticas en la enseñanza formal. Las transformaciones de la universidad en torno

al ingreso de estas prácticas. Potencialidades y tensiones en la articulación universidad y territorio, aportes de las experiencias a las trayectorias estudiantiles. Desafíos de las prácticas de extensión en la universidad pública.

Eje 5: La evaluación en la experiencia pedagógica, alternativas metodologías e innovación, enfoques y concepciones de la evaluación en la universidad. Modalidades, estrategias y alternativas, Prácticas de corrección y devolución de producciones.

A modo de cierre y conclusión vale la pena rescatar el inicio de la construcción de un espacio para la reflexión de la docencia universitaria donde cabe destacar la participación de equipos de cátedra completos en las mesas de trabajo. Un dato interesante que expresa el interés de los docentes por ser activos en pensar la enseñanza. La masiva convocatoria dio cuenta de ello como también así del desafío que queda planteado: atrapar la docencia desde una concepción compleja, multidimensional, concebida como una práctica colectiva y de conjunto, que en el marco de estas Jornadas permitió problematizar las prácticas docentes en su contexto actual, recuperándolas como un objeto compartido por los sujetos que damos vida a las prácticas docentes.

CV

** Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Directora de Orientación Estudiantil en la Facultad de Informática, UNLP. Se desempeña como coordinadora técnica de la Especialización en Docencia Universitaria y participa de proyectos de investigación sobre enseñanza universitaria.*

Contacto: anamungaro@yahoo.com.ar