



TRABAJO FINAL

Especialización en Docencia Universitaria

UNLP

Ing. Agr. Cecilia Abramoff

Año 2011



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TÍTULO DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR: “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”

DIRECTORA: Mg María Luciana Garatte

CO-DIRECTORA: Prof. Mónica Paso

ALUMNA: Ing. Agr. Cecilia Abramoff

La Plata, Agosto de 2011

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente y en primera instancia a mi Directora, por sus valiosos aportes para mi Trabajo Final, por su paciencia, por su dedicación y por el tiempo que “invirtió” en sentarse a mi lado y trabajar juntas en las infinitas correcciones que hicimos. En segundo lugar a mi co-Directora, que tuvo que leerlo por completo y aportó comentarios valiosos y los toques finales que condujeron a la entrega. En tercer lugar, a los profesores que “se prestaron” tan amablemente a ser entrevistados. Finalmente, a todos los que tuvieron que escucharme hablar sin cesar durante el tiempo que duró la elaboración de este Trabajo y a los docentes y compañeros de la Especialización en Docencia Universitaria que me permitieron entrar en un mundo, hasta ese momento, casi desconocido para mí.

INTRODUCCIÓN

1 – PRIMERAS APROXIMACIONES AL TEMA O EL ORIGEN DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	9
2 – EL ENFOQUE TEÓRICO DEL PROBLEMA	
2.1 ALGUNOS DESLINDES TEÓRICOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	13
2.2 ANTECEDENTES ACERCA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y LA EVALUACIÓN.....	26
2.3 ANTECEDENTES ESPECÍFICOS EN LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS.....	39
3 – PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	42
4 – EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	43

CAPÍTULO I: LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES. EL CASO DEL ÁREA DE SANIDAD VEGETAL

1 – CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DESDE LOS INFORMES DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA.....	50
2 – CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DEL ÁREA DE SANIDAD VEGETAL.....	60
3 – ANÁLISIS DE LOS FORMULARIOS DE PLANIFICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES CURRICULARES.....	70
4 – INFORMES DE LAS ENCUESTAS ESTUDIANTILES IMPLEMENTADAS POR LA INSTITUCIÓN	75
5- REFLEXIONES FINALES.....	81

CAPÍTULO II LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE SANIDAD VEGETAL
..... 86

1 – LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE ZOOLOGÍA AGRÍCOLA

1.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: INSTRUMENTOS, CAMBIOS IMPLEMENTADOS, FUNDAMENTOS EN LOS QUE BASAN SUS DECISIONES, INCIDENCIA DE LA REGLAMENTACIÓN VIGENTE
..... 87

1.2 CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS DE DISEÑO, CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... 91

1.3 DETERMINACIONES INSTITUCIONALES: EVALUACIONES Y NORMATIVAS..... 93

1.4 CAPACITACIÓN DOCENTE Y/O ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA: GRADO EN QUE LA INSTITUCIÓN HA INCENTIVADO, GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES 96

1.5 RELACIÓN ENTRE LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA ELABORADA POR LOS DOCENTES (PROGRAMA) Y APROBADA POR EL CONSEJO DIRECTIVO Y LO QUE EFECTIVAMENTE SE REALIZA EN LA PRÁCTICA 97

1.6 SÍNTESIS DE ZOOLOGÍA AGRÍCOLA..... 98

2 - LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE FITOPATOLOGÍA

2.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: INSTRUMENTOS, CAMBIOS IMPLEMENTADOS, FUNDAMENTOS EN LOS QUE BASAN SUS DECISIONES, INCIDENCIA DE LA REGLAMENTACIÓN VIGENTE 102

2.2 CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS DE DISEÑO, CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... 105

2.3 DETERMINACIONES INSTITUCIONALES: EVALUACIONES Y NORMATIVAS..... 106

2.4 CAPACITACIÓN DOCENTE Y/O ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA: GRADO EN QUE LA INSTITUCIÓN HA INCENTIVADO, GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES 110

2.5 RELACIÓN ENTRE LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA ELABORADA POR LOS DOCENTES (PROGRAMA) Y

APROBADA POR EL CONSEJO DIRECTIVO Y LO QUE EFECTIVAMENTE SE REALIZA EN LA PRÁCTICA	111
2.6 SÍNTESIS DE FITOPATOLOGÍA.....	113
3 - LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE TERAPÉUTICA VEGETAL	
3.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: INSTRUMENTOS, CAMBIOS IMPLEMENTADOS, FUNDAMENTOS EN LOS QUE BASAN SUS DECISIONES, INCIDENCIA DE LA REGLAMENTACIÓN VIGENTE	116
3.2 CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS DE DISEÑO, CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	121
3.3 DETERMINACIONES INSTITUCIONALES: EVALUACIONES Y NORMATIVAS.....	124
3.4 CAPACITACIÓN DOCENTE Y/O ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA: GRADO EN QUE LA INSTITUCIÓN HA INCENTIVADO, GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES	128
3.5 RELACIÓN ENTRE LA FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA ELABORADA POR LOS DOCENTES (PROGRAMA) Y APROBADA POR EL CONSEJO DIRECTIVO Y LO QUE EFECTIVAMENTE SE REALIZA EN LA PRÁCTICA	130
3.6 SÍNTESIS DE TERAPÉUTICA VEGETAL.....	132
4 - CONSIDERACIONES FINALES DE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES EN LAS TRES ASIGNATURAS SELECCIONADAS.....	134
CONCLUSIONES.....	142
BIBLIOGRAFÍA.....	152
FUENTES.....	155
ANEXOS.....	156

El objetivo de este trabajo fue describir y comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal en la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata. Para caracterizar dichas prácticas, se consideró la perspectiva que la propia institución construye acerca de ellas, a partir de diagnósticos elaborados en el marco de procesos de autoevaluación institucional. Asimismo, se seleccionaron dentro de la mencionada área las asignaturas Zoología Agrícola, Fitopatología y Terapéutica Vegetal. 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 instrumentos. Se interpretaron los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar las prácticas evaluativas que llevan a cabo, indagando las perspectivas que explicitan respecto de las estrategias evaluativas empleadas individual y colectivamente en sus cursos, 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. Se analizaron producciones institucionales tales como la normativa institucional, documentos curriculares, informes de autoevaluación de la mencionada Carrera y programas de los cursos seleccionados. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de las asignaturas mencionadas.

Como resultado pudimos observar que la evaluación no es considerada como una de las problemáticas prioritarias, ni por la Institución ni por la mayor parte de los docentes entrevistados. No obstante, pudimos relevar perspectivas que dan cuenta que, en rigor, las prácticas de evaluación sí constituyen ámbitos en los que se expresan fuertes tensiones.

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. Al respecto, detectamos algunas acciones que podrían ser interpretadas como formas solapadas de resistencia. Además, y como consecuencia, observamos cierta inhibición a implementar innovaciones por parte de los equipos docentes, dado que creen no contar con la legitimación esperada por parte de la Institución. Por otro lado, pudimos registrar diferencias en las dinámicas de trabajo de los distintos equipos docentes que, desde nuestra perspectiva, evidencian los niveles de autonomía de los profesores universitarios que en algunos casos son capitalizados para idear y llevar a cabo alternativas superadoras. Este rasgo pareciera quedar oculto desde la interpretación “defensiva” que realizan otros docentes cuando subrayan las restricciones que les “imponen” las normativas para introducir innovaciones. .

Asumiendo la complejidad y múltiples determinaciones de las prácticas estudiadas, y reconociendo la especificidad del quehacer profesional de los docentes universitarios, nuestro trabajo pretende sumarse como aporte al debate y reflexión grupal que la comunidad académica lleva a cabo acerca de la evaluación de los aprendizajes.

1 - Primeras aproximaciones al tema o el origen de esta Investigación

Nuestro interés por mejorar la calidad de la estrategia de evaluación de los aprendizajes surge a partir de detectar distintos problemas en las prácticas que se han venido implementando en el curso de Terapéutica Vegetal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales en los últimos años¹.

Hasta el año 2000, la modalidad de evaluación de los aprendizajes adoptada en forma exclusiva eran exámenes orales e individuales. Entre las dificultades identificadas, algunos docentes percibíamos que las preguntas que componían las pruebas variaban según quienes estuvieran a cargo de su formulación, sin un criterio de evaluación consensuado, fruto de un acuerdo previo o una reflexión conjunta. En consecuencia, las características de los exámenes en cuanto a los temas que eran objeto de evaluación, la profundidad requerida, la ponderación de las respuestas de los estudiantes y la decisión respecto del resultado del examen terminaba dependiendo de la perspectiva del docente responsable de esa situación. En estas condiciones, el grado de subjetividad de las pruebas hacía poner en duda la confiabilidad de la estrategia y, por lo tanto, la validez de la evaluación de los aprendizajes en su conjunto.

¹ En la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, en adelante FCAyF, se dictan dos carreras de grado (Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal), 11 carreras de posgrado. El promedio de ingreso a las carreras de los últimos 10 años es de 256 estudiantes y cuenta con un cuerpo académico de aproximadamente 430 docentes.

Desde nuestro punto de vista, la problemática descrita se ha venido agudizando desde la reforma del Plan de Estudios – Plan 6 a Plan 7 – en el que se pasó de un régimen de cursos anuales a una organización cuatrimestral de la enseñanza. Este cambio fue implementado como parte de un programa de modernización de la formación de grado que incluyó, además, la incorporación de un régimen de cursada teórico – práctica con promoción sin examen final para todos los cursos de la Carrera.

A partir de estas modificaciones, los equipos docentes debimos adecuar la estructuración del programa de las asignaturas revisando los contenidos mínimos, la modalidad de enseñanza, la estrategia de evaluación y promoción, entre otros. Esta reformulación supuso un cambio profundo y complejo que, luego de casi diez años de su implementación, aún no se ha consolidado completamente ni ha alcanzado los objetivos esperados. Como se sabe, en los procesos de cambio curricular intervienen múltiples determinaciones y agentes que los vuelven controversiales y con las consecuentes dificultades para su asimilación².

En el caso particular de Terapéutica Vegetal, con la implementación del nuevo programa en el año 2002 no mediaron modificaciones importantes en la secuencia y profundidad en el tratamiento de los contenidos del curso. Desde nuestra perspectiva, uno de los inconvenientes más importantes que afectó el desarrollo del curso se presentó al momento de resolver de qué manera se llevaría a cabo la integración de la teoría y la práctica en la enseñanza y la evaluación de los

² Para un análisis más detallado estos procesos, ver Beltrán Llavador, 1994; de Alba, 1998; Goodson, 2000

aprendizajes. Esta cuestión resultó problemática pues no se llevó a cabo un trabajo interno dentro del equipo docente para acordar pautas comunes y criterios coherentes. Una dificultad adicional que detectamos, vinculada con lo anterior, se relaciona con la interpretación de la escala de valoración de los desempeños académicos de los estudiantes para decidir la acreditación del curso por el régimen de promoción sin examen final. En ese momento, la ausencia de una discusión respecto de qué significado tendrían las calificaciones mínimas establecidas para cada régimen (cuatro y siete puntos) determinó que cada profesor utilizara su propio juicio valorativo acrecentando la disparidad en los criterios de evaluación.

Hasta el año 2002, la Cátedra de Terapéutica Vegetal desarrolló una modalidad de evaluación oral para los contenidos teóricos y hubo una estrategia diferenciada para la valoración de los contenidos prácticos entre las comisiones de la mañana y de la tarde. En las primeras, la evaluación parcial también respondía a un formato de examen oral mientras que en las de la tarde, se pasó por diferentes modalidades de evaluación, hasta llegar a la decisión de tomar pruebas en forma escrita. Este cambio fue posible porque las docentes a cargo de esas comisiones contamos con la autonomía para decidir una modalidad fundamentada en la idea de que el examen escrito posibilitaba una valoración algo más objetiva para “juzgar” los conocimientos adquiridos por los alumnos. A partir de ese momento, con el cambio de Plan 6 a Plan 7, en el cual se establece la posibilidad de promocionar, se unificó la modalidad de evaluación, tanto entre la teoría y la práctica, como entre las distintas comisiones de trabajos prácticos y, en la actualidad, todos los exámenes responden al formato escrito.

Como consecuencia, a lo largo del tiempo, algunos docentes hemos ido ideando diferentes metodologías para diseñar los dispositivos de evaluación, cambiándolos de un año a otro. Estas acciones han sido implementadas en mayor medida más sobre la base de nuestra propia reflexión, autocrítica, intuición y sentido común que a partir de un análisis informado en un sustento teórico o conocimiento didáctico-pedagógico.

A partir de nuestra participación en la Especialización en Docencia Universitaria y de los aportes conceptuales y metodológicos derivados del programa de estudios de esa Carrera, comenzamos a reflexionar, de manera sistemática, acerca de las cuestiones antes enunciadas. La problematización y crítica de nuestros propios supuestos de base nos permitieron avanzar hacia un primer esbozo de proyecto de investigación. En ese momento, nuestra preocupación central estaba estrechamente conectada con la experiencia docente que teníamos en el curso de Terapéutica Vegetal y, en consecuencia, las primeras formulaciones de nuestro problema de investigación se abrevaban de las preocupaciones y motivos que nos impulsaron a encarar este proceso de revisión de nuestra estrategia de evaluación: ¿De qué manera podíamos reducir los factores subjetivos en las prácticas de evaluación? ¿A qué procedimientos, metodologías y técnicas podíamos apelar para volver más rigurosos y coherentes nuestros intentos de juzgar las producciones académicas de los estudiantes?

Esos interrogantes iniciales fueron perfilando nuestro abordaje de las prácticas de evaluación hacia cuestiones relacionadas con la confiabilidad y validez de las

estrategias que diseñábamos e implementábamos³. El proceso de escritura del proyecto de investigación nos permitió ganar distancia de nuestras primeras motivaciones para tratar de poner en relación esas inquietudes con otras que pudieran derivarse de un análisis más profundo de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la institución que formamos parte.

Así fue como entendimos 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. De esa manera, emergió la necesidad de realizar una revisión de antecedentes que nos permitiera reformular nuestro problema para poder focalizar el análisis en un ámbito de formación más amplio, el área de la Sanidad Vegetal, que a la vez contuviera y comprendiera a nuestra asignatura. En el siguiente apartado, damos cuenta de la manera en que fuimos construyendo nuestro objeto de estudio, atendiendo el marco de referencia previamente desarrollado.

2 – El enfoque teórico del problema

2.1 Algunos deslindes teóricos acerca de la evaluación de los aprendizajes

Existen amplios antecedentes acerca de la evaluación del aprendizaje en distintos niveles educativos, pero una menor proporción referidos a esa problemática

³ Más adelante presentaremos algunos deslindes conceptuales básicos para aquellos docentes “no iniciados” en cuestiones de “confiabilidad y validez”, categorías específicas del campo de la evaluación sobre las que debimos profundizar, necesariamente, para poder “leer” nuestras inquietudes con nuevos lentes y matrices teóricas.

en el nivel universitario y, dentro de él, específicamente relacionados con las Ciencias Agronómicas y, particularmente las disciplinas del área de la Sanidad Vegetal, como es el caso de Terapéutica Vegetal.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es un tema central de la agenda pedagógica. Para abordarla, se debe reconocer a priori su complejidad y el necesario compromiso de la comunidad educativa, para llegar a consensos básicos que neutralicen aspectos discrecionales que aún persisten sobre la misma. En este sentido, la evaluación remite además a otros espacios como el campo económico y social por lo que Alicia Bertoni et al (1996) afirma que está sobredeterminada y es multidimensional.

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 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”* (Bertoni, Poggi, Teobaldo 1996: 3)

En la misma línea, Jorge Steiman (2008) afirma que, actualmente, es una práctica habitual considerar a la evaluación como objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior, pensándola con conciencia de su complejidad. La “desnaturalización” de éste proceso complejo evita caer en un reduccionismo distorsionante y permite pensar que es mucho más que un problema de instrumentos o de los alumnos. La investigación y producción didáctica permiten considerarla

desde una perspectiva más amplia y pensarla a partir de sus implicancias, desde diferentes puntos de vista: desde los docentes, desde el contenido objeto de enseñanza, el ámbito institucional, social, etc. Es así que confluyen y constituyen múltiples factores de distinta naturaleza en cada práctica de evaluación. Estos factores van desde los personales a los sociales, técnicos, epistemológicos, político-institucionales y éticos hasta los ideológicos. Todo esto contribuye a hacerla una práctica multidimensional, que con frecuencia se encuentra enraizada en las tradiciones históricas que la caracterizaron, en las que de manera predominante:

- el único que evalúa es el docente,
- donde se evalúa sólo el saber de los alumnos,
- los resultados de la evaluación son indiscutibles,
- es un instrumento de poder que demarca autoridad, asignando premios y castigos.

Es por eso que, tal vez siendo algo reiterativos, volvemos a decir que es necesaria una intensa reflexión y análisis de estas prácticas para posibilitar modificaciones tendientes a la mejora.

Adicionalmente, cualquiera sea la forma de evaluación que se adopte, siempre está encuadrada dentro de un ámbito de decisiones en un contexto social dado del que es preciso tomar distancia, si se pretende analizarlo. En materia de decisiones, el uso que se haga de los resultados puede ser diverso según las finalidades de quién evalúa y el tipo de evaluación empleada.

Con relación a la evaluación de los aprendizajes, es fundamental tener en claro la razón para evaluar. Siguiendo a John Biggs (2006), podemos distinguir al menos dos motivos que se asocian a funciones diferentes para la evaluación. Cuando se trata de una evaluación formativa, la decisión se vincula en forma directa con la selección y puesta en práctica de secuencias de contenidos y de estrategias didácticas consideradas como las más adecuadas para mejorar los resultados obtenidos. En este caso, la información que provee la evaluación es de utilidad para fundamentar decisiones pedagógicas: permite detectar el momento en que se produce una dificultad, las causas que la provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir. En definitiva, este tipo de evaluación facilita información sobre el aprendizaje mientras se produce y es básica para una buena enseñanza pues evalúa y retroalimenta el proceso. Por otra parte, cuando la razón que fundamenta la evaluación es la comprobación de la medida en que los alumnos adquirieron los conocimientos esperados y las competencias correspondientes, estamos frente a una evaluación sumativa. Esta última toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añade a éstos, otros obtenidos de forma más puntual. En este caso, la información proporciona un índice de lo aprendido por el estudiante una vez finalizada la enseñanza y orienta la decisión de promoverlos de grado u otorgarles una certificación que acredite la finalización de un determinado nivel; evalúa resultados.

Este primer recorte analítico nos llevó a reconocer que, si bien es posible distinguir funciones formativas o sumativas en la evaluación de los aprendizajes, construir una estrategia que las articule resulta una tarea compleja. En efecto, desde

la perspectiva de Ken Bain (2007), en ocasiones un examen dice muy poco sobre los logros intelectuales o personales de los estudiantes y sobre la propia docencia. *“Examinar y calificar no son actos de menor importancia que llegan con el final de las clases, sino aspectos muy poderosos de la educación que ejercen una influencia enorme en todo el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender”* (Bain, 2007: 168). Sostiene que, si la evaluación no es adecuada, no se puede comprender el progreso de los estudiantes y es poco lo que los profesores pueden averiguar acerca de si sus esfuerzos son los más apropiados para los alumnos y sus objetivos. La valoración a la hora de calificar a los estudiantes suele verse atrapada en un laberinto de consideraciones que poco tienen que ver con el aprendizaje. Por otra parte, los mecanismos de evaluación de los docentes, es decir, el juicio sobre la calidad de la docencia, en general está centrado fundamentalmente sobre “méritos y desméritos” relevados a través de las encuestas estudiantiles acerca de la enseñanza. Bain sostiene que este aspecto ha sido motivo de gran controversia entre los docentes en las universidades norteamericanas y, como veremos más adelante, también se ve reflejado en el caso objeto de estudio en este trabajo. En este sentido, la complejidad de articular la evaluación de procesos con la de resultados también se manifiesta en la valoración de la docencia. No obstante, el autor señala haberse encontrado con profesores que han promovido enfoques diferentes para evaluar y calificar; entrelazan la evaluación y calificación, reforzándose una con la otra en beneficio del aprendizaje: califican para, en parte, poner a prueba sus esfuerzos, y evalúan a la docencia mirando tanto los objetivos como los resultados del aprendizaje.

Retomando la complejidad que supone la construcción de estrategias de evaluación educativa, Susana Celman (1998) explicita las diferentes tendencias en las que se suele caer cuando uno se propone abordar este tema. Estas tendencias – de acuerdo a la autora – pueden ser: 1) que se desarrolle un discurso complejo y abstracto sobre los orígenes, trayectoria y connotaciones actuales 2) que se reduzca el foco de atención sólo al análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas (metodologías e instrumentos) 3) que se intente responder a las preguntas sobre qué, cuándo y cómo evaluar, de manera directa y específica, lo que podría resultar en una banalización y superficialización.

Es por eso que la mencionada autora plantea el tema de la evaluación desde otro lugar, presentando una serie de criterios y principios con un cierto grado de generalidad y abstracción. Realiza un breve desarrollo teórico de ocho principios con el objeto de explicitarlos y acotarlos al tema propuesto (la evaluación), como así también para responder a los intereses de los docentes preocupados por la calidad educativa dentro de la cual están comprendidas las prácticas evaluativas. En este sentido, consideramos pertinentes los conceptos a los que se refiere para definir y analizar nuestro problema de investigación, adhiriendo a su hipótesis de que es posible transformar a la evaluación y convertirla en una herramienta de conocimiento.

En forma sucinta los principios a los que alude como guía para la reflexión son: 1) La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje. Existe una actitud evaluadora del sujeto a medida que aprende y esto es parte del proceso educativo. Se pretende sacar con esto la evaluación de su posición generalizada de acto final.

2) La mejora de los exámenes comienza con las preguntas que uno se hace con anterioridad a la acción de examinar. Es decir, cuando se definen los propósitos, contenidos y metodología de la enseñanza. 3) La calidad de las formas de evaluación depende del grado de pertinencia con respecto al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. De allí que no sea posible afirmar que existen formas absolutamente mejores que otras para evaluar. 4) Se debería lograr que la evaluación

sea una herramienta para comprender y aportar a un proceso. Esto supone correr a la evaluación de una función de control final del producto y pensarla de manera integrada al proceso de enseñanza. 5) La riqueza y la mayor dificultad del proceso evaluativo consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. 6) La evaluación es 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. 7) La evaluación de las estrategias de aprendizaje durante el proceso de construcción de los conocimientos posee alta potencialidad educativa y posibilidades de incidir en las transformaciones de este proceso. 8) El poder se manifiesta en el uso de la información que proviene del proceso evaluativo. Lo anterior supone reconocer que los sujetos que evalúan y deciden permiten o dificultan la apropiación democrática del conocimiento.

En definitiva, presenta un *“enfoque de la evaluación alejado de la constatación, la medición y la comparación (¿competitiva?) de los conocimientos”*

(Celman, 1998: 63). Y concluye que, efectivamente, es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento si se cumplen dos condiciones como mínimo: intencionalidad (los sujetos deben estar interesados en usar la evaluación como forma de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, producto de un trabajo reflexivo y consciente asentado en posturas éticas) y posibilidad (ya que se trata de una propuesta de evaluación que crea el propio sujeto pero que requiere de ciertas condiciones: a) sujetos – docentes – con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía b) un ámbito educativo que admita y valore estas actividades c) condiciones institucionales y materiales para su desarrollo.

Hasta aquí, hemos sintetizado diversos aportes conceptuales que nos permiten comprender la complejidad del objeto de estudio que hemos recortado y su necesaria vinculación con los procesos de enseñanza. En este punto, nos proponemos avanzar en el análisis del diseño de los programas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Alicia Camilloni (1998, 2010) aborda específicamente esta problemática y plantea que debido a que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes y éstos, a su vez, son parte constitutiva de la evaluación, es imprescindible garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa. La calidad de un programa está – tanto desde un punto de vista pedagógico como ético y político – sujeta a su capacidad para evaluar justa y equitativamente.

La autora reafirma que la evaluación de los procesos educativos es uno de los momentos más importantes para los involucrados en donde queda en mayor

evidencia la asimetría entre docentes y alumnos. Esto se produce porque generalmente hay una lectura unidireccional de la misma, realizada por el docente respecto del desempeño alcanzado por el alumno, pero no es muy frecuente que se realicen miradas sobre el complejo proceso que ella implica. Adscribe a la idea de que no se debe intervenir en forma unilateral, que es necesario dar lugar a la voz del alumno, a que manifieste su capacidad para pensar y construir significados desde su perspectiva; y, en consecuencia, señala la necesidad de idear instrumentos de evaluación coherentes con esta postura.

Expresa claramente una serie de conceptos que constituyen enriquecedores aportes al tema, entre ellos que:

- No se puede hablar de la evaluación de los aprendizajes sin considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los generaron. De esta manera alcanzarán el propósito de servir como *“dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación”* (Camilloni, 1998: 68). Un dispositivo pedagógico abarca tanto a la enseñanza como a la evaluación. Cuando estos dos segmentos se desagregan o tienen orientaciones diferentes, *“los estudiantes suelen optar por seguir, en su aprendizaje, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor”* (Camilloni, 2010: 24). De este diagnóstico, la autora concluye que es de gran importancia el alineamiento de los principios ordenadores de ambos segmentos.

- El docente debe tomar decisiones pedagógicas adecuadas fundadas en sus propias concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de estas concepciones se refieren a *“qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la*

naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir" (Camilloni, 1998:68). Cada docente intenta construir explicaciones de los procesos y funciones relacionadas con la intervención pedagógica, a partir de teorías o ideas más o menos explícitas, basadas tanto en el sentido común como (a veces) en teorías científicas. Es así que diseñan su proyecto de enseñanza y evaluación fundamentado en estas explicaciones.

- El docente necesita contar con la mejor información referente a los individuos que componen la clase, recogiendo tanto de situaciones naturales como de otras específicas e intencionalmente generadas, y luego analizarla. Esto conduce a la construcción de juicios de valor que no siempre están debidamente consensuados, primero por la propia Institución, incluyendo en ella a las autoridades y docentes, y segundo entre docentes y alumnos. Para ello se vale de distintas técnicas y recursos. En el caso de la evaluación didáctica, por su complejidad adquiere características polisémicas sosteniéndose detrás de una postura teórica subjetiva e ideológica que tendrá mucho que ver con la historia personal y profesional del docente. Ante esta circunstancia el educador debe procurar neutralizar al máximo valoraciones discrecionales sobre sus alumnos y para ello, una adecuada solución sería referenciar la misma a los objetivos y expectativas de logro que todos los docentes nos planteamos en nuestros diseños áulicos.

- El docente tiene que contar no sólo con teorías acerca de cómo aprenden sus alumnos y cómo enseñar sino también con teorías referidas a la evaluación como función didáctica y a la variedad de instrumentos que existen. La actitud debe ser abierta frente a la evaluación y coincidir con su perspectiva de la enseñanza.

- La evaluación es un recurso imprescindible para perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido es necesario comprender que no se puede lograr el propósito principal de la evaluación si no se convierte en auto evaluación tanto para el docente como para el alumno.

- La evaluación debe permitir evaluar todos los aspectos comprometidos en el aprendizaje. Esto supone el desarrollo de programas de evaluación complejos, empleando una cantidad variable de instrumentos diferentes donde cada técnica sea adecuada para evaluar diversos aspectos. Es fundamental considerar no sólo los aspectos racionales y cognitivos sino también los actitudinales y valorativos.

- Una de las decisiones más importantes a tomar por el docente es la elección de los instrumentos adecuados cuando va a diseñar un programa de evaluación de un curso. Debido a la gran variedad que existe, es conveniente la combinación de más de uno para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes ya que en forma aislada proveen insuficiente información. En ese sentido, *“la eficacia de la evaluación depende de la pertinencia de la combinación de diversos instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados”* (Camilloni, 1998:76). No debemos olvidar que el docente, siendo que es el responsable de la elaboración de sus prácticas evaluativas, debe tener la libertad tanto para diseñarlas como para administrarlas.

La mencionada autora amplía y desarrolla las condiciones que, a su juicio, debe cumplir un programa de evaluación y sus instrumentos: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. Plantea que un instrumento se considera válido *“cuando evalúa*

lo que se pretende evaluar con él” (Camilloni, 1998:76) y su validez debe ser adecuada a los propósitos y situación específica de su aplicación; es relativa a los criterios que la orientan, es decir que para saber si un instrumento es válido se requiere información sobre los criterios empleados para su construcción y administración. Además, para que la construcción de un programa de evaluación o instrumento de evaluación sea válida, es necesario poner en juego no sólo una lectura fragmentada de los propósitos de la enseñanza sino también principios didácticos más generales. Camilloni afirma que la validez nunca es absoluta, afirmación que obedece a diferentes razones. Vale la pena mencionar entre ellas el hecho de que permite hacer inferencias solamente acerca de los saberes de los alumnos, por lo que se puede hablar sólo de mayor o menor validez de un instrumento. Otra de las razones que consideramos merece ser incluida en este trabajo se refiere a que está condicionada a un ajuste entre el saber aprendido que se quiere evaluar y los instrumentos disponibles para evaluarlo, y ese ajuste nunca puede ser perfecto. Tanto la construcción de la definición de validez como su importancia para la evaluación han sido motivo de controversia; son el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre el tipo de formación que recibirán los alumnos, procesos psicológicos que se espera desarrollen, tareas que se eligen para obtener evidencias del aprendizaje y manera en que se establecen grados de calidad en los aprendizajes. El papel del requisito de validez es fundamental para apreciar la calidad de los programas e instrumentos de evaluación. Cabe destacar que la validez como criterio es útil al momento de juzgar tanto los mecanismos de evaluación de los estudiantes como de los propios docentes. A lo largo del trabajo, analizaremos desde

qué perspectiva los equipos docentes de las asignaturas seleccionadas conciben problemas relacionados con la validez en las prácticas de evaluación de los aprendizajes o en las prácticas de enseñanza. Siguiendo con el análisis que propone la autora se pueden diferenciar diversas modalidades de validez: de contenido, predictiva, de construcción, de convergencia, manifiesta, de significado y de retroacción. No nos vamos a extender en la profundización de estas modalidades porque entendemos no resulta pertinente para el presente trabajo.

Con relación a la confiabilidad, Camilloni entiende que *“un instrumento es confiable cuando une exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación de la presencia y las diferencias de magnitud de los rasgos que mide”* (Camilloni, 1998:85). La confiabilidad de un instrumento depende tanto de su estabilidad como de su exactitud, sensibilidad y objetividad. Para que los resultados obtenidos con un instrumento de evaluación dado sean dignos de confianza, deben ser estables. Es decir que, si con el mismo instrumento administrado en diferentes momentos, se obtienen resultados similares, se puede decir que este es confiable. En cuanto a la exactitud y precisión con que mide, el instrumento debe detectar si está presente o ausente el aprendizaje que se pretende evaluar y esta medición debe hacerse con sensibilidad. La objetividad – por otra parte – supone que la evaluación es independiente de la persona que evalúa: diferentes docentes o un mismo docente en distintos momentos interpretarán en forma similar los resultados. En definitiva, es importante determinar *“cuáles son los grados de confiabilidad que resultan necesarios para cumplir con los propósitos que el programa de evaluación asigna a cada instrumento”* (Camilloni, 1998:87)

Con respecto a la practicidad, puede señalarse que es consecuencia de tres aspectos: 1) su administrabilidad 2) la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones 3) evaluación de la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. Luego estos tres aspectos deben considerarse en forma conjunta para lograr una evaluación integral de este rasgo.

Finalmente, la utilidad está muy relacionada a las tres características mencionadas anteriormente y resulta de su capacidad para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hasta aquí hemos sistematizado algunos conceptos básicos que nos permiten comprender el significado y alcance de nuestro objeto de estudio, así como también algunos criterios y principios didácticos que orientan los procesos de diseño e implementación de estrategias y prácticas de evaluación. Entendemos que es necesario que profundicemos el análisis acerca del rol que juegan las concepciones de los docentes en las peculiares maneras como definen los problemas relacionados a la evaluación de los aprendizajes, así como también los procesos de toma de decisiones que llevan a cabo para intervenir en su resolución.

En el siguiente apartado, sintetizaremos los aportes de las investigaciones que abordan la construcción del pensamiento del profesor en relación a las prácticas de evaluación.

2.2 Antecedentes acerca del pensamiento del profesor y la evaluación

Las investigaciones que hemos relevado acerca de las concepciones de los docentes de ciencias abordan distintos aspectos dentro de los que seleccionamos los que nos parecieron más pertinentes para nuestro trabajo. Uno de ellos, se refiere al origen y los procesos que llevan a la construcción de esas concepciones : algunas pesquisas señalan que se originan durante los años en que el futuro profesor es estudiante; esa experiencia anterior le permite construir esos saberes desde un aprendizaje por observación e imitación de lo que hacían y decían sus profesores, elaborando luego las formas propias de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, el papel de la institución y un modelo propio de profesor. (Gallego Badillo et. al, 2006). Otros trabajos 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, que forman parte de un colectivo social de características similares. Asimismo, plantean la necesidad de generar espacios de reflexión sobre esas representaciones y la vinculación de las mismas con sus intervenciones pedagógicas y los logros de los estudiantes (Guirado et al, 2010). Lo anterior nos sugirió la necesidad de conocer tanto las maneras de concebir las prácticas de evaluación desde la perspectiva de cada uno de los equipos docentes implicados como las dinámicas de trabajo que desarrollan, asumiendo que ambas dimensiones están interrelacionadas. En relación con lo

antedicho, los resultados de nuestra indagación van a poner de manifiesto el contenido que asumen estas presunciones en los casos estudiados.

Otra dimensión relevante que pudimos observar en los estudios antecedentes se vincula con la incidencia de las concepciones de los profesores en los procesos de toma de decisiones asociados a las prácticas de evaluación. Desde una perspectiva multidimensional e inclusiva, Raquel Katzkowicz (2010) aborda el tema diciendo 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, 2010:114). En consecuencia, asume que influyen y condicionan las propias prácticas de evaluación. Por lo tanto, conocerlas permite comprender sus criterios de evaluación y la jerarquización que hacen de los contenidos enseñados, que se ponen de manifiesto tanto en los aprendizajes que se deciden como objeto de evaluación (contenidos conceptuales, habilidades, actitudes y valores), como en los procedimientos que se eligen para llevarla a cabo. Es debido a que coincidimos plenamente con la mencionada autora en la importancia y necesidad de identificar y comprender las creencias de los profesores, sus efectos en los procesos de evaluación y el impacto que estos tienen en los resultados de los alumnos, que nos planteamos – y llevamos a cabo – entrevistas a docentes de las asignaturas implicadas en el presente trabajo. Con esta finalidad, apelamos al ejercicio de sus capacidades metacognitivas y reflexivas para conocer y comprender sus prácticas de evaluación.

En su análisis, Katzkowicz (2010) presenta algunas investigaciones que permiten visualizar la necesidad de abordar en el campo de las creencias y

racionalidades de los docentes, las concepciones acerca de los programas e instrumentos de evaluación. Fundamenta la relevancia de esta temática en la importancia de contar con ámbitos de formación y reflexión profesional, que les permitan comprender la manera en que los procesos evaluativos son atravesados por sus concepciones y creencias. El objetivo sería mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes y las posibilidades de éxito de los estudiantes. Estos efectos no siempre son explicitados ni comprendidos por los profesores. Destaca que la propia diversidad de los docentes influye - en mayor o menor medida - sobre las expectativas de logro de los alumnos. Al respecto, se pueden identificar múltiples aspectos relacionados con las diferencias en formación, expectativas, actualización, responsabilidades, inquietudes intelectuales, posicionamiento y toma de postura pedagógica frente a las opciones políticas, entre otros.

En la misma línea, 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. Si bien no pretendemos agotar el análisis de la complejidad del tema, entendemos necesario puntualizar algunas de las aristas salientes de nuestro objeto de estudio.

La última dimensión que abordamos se refiere al peso que tienen las tradiciones consolidadas en las prácticas de evaluación en educación superior en nuestro país. Tomando como referencia la perspectiva de Jorge Steiman (2008), focalizamos en el análisis de algunas particularidades y “patologías” que presenta el autor que, a su juicio, generan “desvirtuaciones”. Entiende que el objetivo de esta tarea es reflexionar y modificar las prácticas evaluativas para trabajar con mayor profesionalidad, ética y justicia. Entonces se replantea qué es evaluar, para finalmente referirse a la evaluación de las prácticas de enseñanza y de las prácticas de aprendizaje, en tanto es posible emitir un juicio de valor de ambas prácticas, a partir de la evaluación didáctica por él definida como un proceso. Y agrega: “*Si sumamos a la complejidad que tiene de por sí, el peso de sus tradiciones, resulta una práctica de fáciles desvirtuaciones*” (Steiman, 2008:131). Entre las más relevantes que presenta el autor, seleccionamos algunas que consideramos pertinentes en relación con nuestro trabajo: “proponer la autoevaluación es hacer demagogia” y “los docentes necesitamos capacitación específica sobre herramientas de evaluación”. En referencia a la primera, plantea que no hay que confundir autoevaluarse con autocalificarse, concepto que está más ligado a la autoevaluación de los estudiantes. Entiende que la evaluación y calificación de los alumnos es, a su juicio, un trabajo engorroso y una obligación de los docentes. Sostiene que todos los profesores deberíamos pasar por instancias de autoevaluación, ya que es un procedimiento valioso para revisar nuestras prácticas de enseñanza. De la misma manera, “*todos los alumnos/as tendrían que poder pasar [por la autoevaluación] para revisar sus prácticas de aprendizaje*” Al respecto dice: “*Autoevaluarse es poder emitir*

un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo (por ejemplo el enseñar o el aprender) y sobre los resultados provisionales alcanzados, hasta cierto momento, en dicho proceso". (Steiman, 2008: 139). El discurso de la "demagogia" asociada a la autoevaluación se presenta en casos – como los que son objeto de análisis en nuestro trabajo - en los que los profesores se resisten a ser sometidos a procesos institucionales de evaluación de su práctica con la participación de los estudiantes. Como veremos, los docentes reconocen que su autoevaluación "está bien vista" por las autoridades y miembros de la gestión, aunque la perciben como un mecanismo de control y condicionamiento más que un insumo para propiciar la mejora de sus prácticas. En cuanto a la segunda de las desvirtuaciones que seleccionamos, el conocimiento sobre herramientas para evaluar es un reclamo muy frecuente por parte de los docentes y, si bien puede ser necesario y útil que la didáctica trabaje en torno a sugerencias prácticas y ciertas pautas de acción, la problemática de la evaluación, a juicio de Steiman, no puede restringirse solamente a una demanda técnica centrada en tomar mejores exámenes. No es así como se va a solucionar el problema de la evaluación en la educación superior y no se puede obviar el debate en torno a la significación social en nuestras prácticas evaluativas. Es en este sentido que Steiman se apoya en conceptos de Ángel Díaz Barriga y Susana Celman, quienes plantean a la evaluación como un problema social y político, no solamente como de orden técnico en torno a la objetividad, validez y confiabilidad de las herramientas para evaluar. Como vemos, esta perspectiva es consistente con la formulada por otros autores abordados más arriba.

Con relación a la evaluación de las prácticas de enseñanza, resulta interesante el análisis que el mismo autor realiza cuando señala que inevitablemente genera un mayor o menor nivel de controversia, con argumentos que tratan de desestimar la necesidad de hacer la autoevaluación en forma sistemática. Es así que analiza algunas de las afirmaciones comunes en el ámbito de las instituciones de educación superior y – entre ellas – sobresalen algunas consideraciones que vamos a mencionar a continuación. En primer lugar, es necesario evaluar toda práctica profesional aunque a veces se suele asimilar esta práctica a “*posibles usos que las políticas neoliberales puedan hacer de los resultados*” (Steiman, 2008: 148). No obstante, no hay que perder de vista el hecho de que podemos resistir a los intentos de instalar dispositivos que nos sean impuestos. En segundo lugar, si creemos que implica un avasallamiento a la libertad de cátedra, tenemos que tener en claro que, en nombre de la libertad, se puede estar imponiendo “*una idea contrademocrática: “nadie se meta conmigo”*” (Steiman, 2008: 149). En tercer lugar, podemos tal vez pensar que los alumnos no están en condiciones de emitir opinión al respecto, pero siendo que es una práctica que los involucra en forma directa, su opinión debería resultarnos valiosa. En cuarto lugar, podemos creer que nos autoevaluamos en forma continua pero esto no puede ser cierto ni puede ser posible si no se dispone de información objetiva, sistemática, obtenida con espíritu democrático y con humildad, y si no la asumimos como un derecho más que como un deber. Finalmente, no es posible tener una idea precisa del acierto o no de las decisiones tomadas sólo a través de las evidencias de los aprendizajes que han alcanzado los alumnos. Más adelante analizaremos qué controversias suscitan, en los equipos

docentes entrevistados, las prácticas de autoevaluación que se implementan en la institución de la que participan.

Las referencias a las tradiciones consolidadas en las prácticas de evaluación sitúa el análisis del pensamiento del profesor en el contexto más amplio de la cultura escolar. En este punto, nos resultan valiosos los aportes de Miguel Santos Guerra (2007) quien analiza las culturas evaluativas que se generan en las organizaciones educativas. Al respecto, expresa que estas diferentes culturas surgen a partir de las prácticas repetidas y asentadas a lo largo del trabajo cotidiano, con influencias de diferentes ámbitos que van desde las presiones externas, las demandas de la sociedad, las prescripciones jerárquicas, las relaciones interpersonales dominantes, etc. En el mismo sentido, António Novó (2000) señala alguna de las fuentes de tensión en la vida de los profesores universitarios que resulten pertinentes para nuestro caso, entre las que destacamos 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 procesos de reforma curricular que empuja a los profesores a un frenesí de cursos, congresos, publicaciones, etc.

Volviendo al análisis de Santos Guerra (2007), plantea que, con relación a la evaluación no existe una sola cultura sino que conviven diversas subculturas en el ámbito educativo, que de acuerdo a la manera de entender y practicar la evaluación se originan determinadas concepciones, actitudes y prácticas, a las que sintetiza en

un decálogo. En otras palabras, el modo de entender la evaluación va a generar determinados rasgos en la cultura escolar, que no están referidos precisamente a la evaluación en sí misma. Si bien Santos Guerra se refiere al ámbito escolar, podemos extrapolar algunos de sus conceptos al ámbito universitario; por otra parte, él considera que algunas constantes se repiten en sus aspectos esenciales en todos los niveles educativos.

Del decálogo antes mencionado, nos parece pertinente citar algunas de las culturas por el autor definidas, tales como: 1) la “cultura del sometimiento”, según la cual el alumno es el único destinatario de la evaluación y de esta manera se transforma en el más débil del sistema, sobre el que recaen múltiples mecanismos de poder, ya sea de la institución como del profesor 2) la “cultura de la competitividad”, en la cual la comparación es el eje de la evaluación. Se manifiesta tanto entre los estudiantes como entre los profesionales – comparándose según los resultados que obtienen los alumnos – e incluso entre las instituciones. 3) la “cultura del resultado”, según la cual lo que importa son los logros finales; se evalúa lo que se ha conseguido y en menor medida el proceso por el que se ha alcanzado un resultado 4) “la cultura de la seguridad”, que tiene que ver tanto con el alumno como con el profesor. En el primer caso, si no están claros los criterios con que se evaluará, se puede generar un desasosiego, una falta de seguridad respecto a la manera adecuada para conseguir la calificación esperada. En el segundo caso, es común la tendencia de los profesores a recurrir a pruebas objetivas explicitando claramente la forma de corrección, para asegurarse la justificación de la calificación, ya sea ante los propios estudiantes como ante las autoridades 5) la “cultura de la

objetividad”, donde la gran preocupación de los profesores es ser objetivos, justos y medir con precisión los resultados del aprendizaje. Reconocemos que fue a partir de esta inquietud que se originó la idea sobre el tema de este trabajo, pero, a medida que fuimos investigando sobre la temática de la evaluación fuimos comprendiendo que – como dice Santos Guerra – *“este deseo de alcanzar la objetividad y esa pretensión de identificarla con la justicia ocultan muchos de los fenómenos más interesantes del proceso de enseñanza y aprendizaje”* (2007:42)

6) la “cultura del éxito”, según la cual el éxito es alcanzado cuando se superan los mínimos exigibles para aprobar, no cuando se aprende, por lo que se desvirtúa el sentido del aprendizaje

7) la “cultura de lo palmario”: la apariencia es más relevante que la esencia, y es de ahí que importa explicitar lo que será objeto de evaluación

8) la “cultura de la inmediatez”, en la que es importante la calificación obtenida pero no lo que sucederá a largo plazo con los conocimientos adquiridos o que sucederá si se ha aprendido poco. Está representada por los premios, distinciones, diplomas, etc

9) la “cultura de la trampa” en la cual, por un lado, los alumnos implementan cualquier estrategia que los conduzca a la aprobación y no a aprender. Por otro lado, a veces los profesores pueden obsesionarse por descubrir a aquellos que intentan romper las reglas. Y finalmente, también puede aplicarse a la evaluación de las instituciones, que en ciertas ocasiones no importa por qué medios o a qué precio lo logren, pero lo importante es lograr un alto porcentaje de aprobados.

10) la “cultura de la homogeneidad”, que de alguna manera está estrechamente relacionada con la cultura de la objetividad en su intento por evaluar de manera justa. Afecta tanto a los contenidos mínimos a alcanzar, como a que las pruebas sean las mismas para todos

los alumnos en cuanto a contenido, forma y tiempo requerido para responderlas, como así también a los criterios de corrección con patrones similares 11) la “cultura del individualismo” : más allá de la convicción de las ventajas del aprendizaje y trabajo colegiados, como de la importancia de la participación en diferentes instancias del proceso de enseñanza- aprendizaje, en forma bastante generalizada, al momento de la evaluación el evaluado debe afrontar esa situación a solas.

A partir del análisis presentado, Santos Guerra concluye que muchos de estos rasgos no estarían tan arraigados en las organizaciones educativas si la evaluación “*se concibiera más como un proceso de comprobación, de diálogo, de comprensión y de mejora*” (Santos Guerra, 2007:46) y si se modificaran las concepciones sobre el sentido de la evaluación, teniendo conciencia sobre a quién beneficia este acto, qué cultura genera y qué efectos produce. En concordancia con otros autores tratados en este trabajo, enfatiza que “*hay que intervenir a través de un proceso de reflexión rigurosa que evite los rasgos negativos y que potencie otros de carácter positivo y enriquecedor*” (Santos Guerra, 2007:47), y es fundamental analizar en conjunto lo que sucede con la evaluación, como parte de una exigencia con dimensiones que trascienden el mundo de cada institución particular.

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 (Perrenoud et al; 2001; Tardif, 2009) que enfatizan la importancia de comprender esos saberes relacionándolos con elementos constitutivos del trabajo docente. 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).

Considera que no tenemos que olvidarnos de la “naturaleza social” de los saberes de los docentes porque podríamos caer en realizar una representación desfigurada de ellos. Esto significa que debemos tratar de no caer en dos tendencias que el autor denomina “mentalismo” y “sociologismo”. Por un lado, el mentalismo es una forma del subjetivismo que tiende a reducir el conocimiento, y a veces incluso la realidad, a representaciones mentales apoyadas en el pensamiento individual. Por otro lado, el sociologismo asocia la construcción del saber a contextos casi siempre exteriores a los actores, privándolos de su propia capacidad de conocimiento y transformación de su propia situación y acción.

Ante el mentalismo, este autor, con quien coincidimos plenamente, señala que el saber de los docentes es un saber social. Justifica su posición diciendo 1) que es compartido por todo un grupo de profesores con una formación más o menos común 2) que esos profesores trabajan en una misma organización cuyo sistema garantiza la legitimidad y orienta la definición y utilización de ese saber 3) que el saber se manifiesta en relaciones complejas entre los docentes y sus alumnos donde, claramente, los “objetos” son sociales. En otras palabras, los docentes trabajan con

sujetos en función de un proyecto 4) que lo que los profesores enseñan y su manera de enseñar evolucionan con el tiempo y los cambios sociales 5) que el saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos sino *“un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional durante el cual el profesor aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica”*”(Tardif, 2009: 12-13).

Ante el sociologismo, el mismo autor afirma que, para comprender la naturaleza del saber de los profesores, es imprescindible relacionarlo íntimamente con lo que ellos son, hacen, piensan y dicen en sus espacios de trabajo cotidianos. El saber de los docentes es *“profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo”* (Tardif, 2009:13)

En definitiva, pensamos, al igual que Tardif, que el saber del profesorado está siempre ligado a una situación de trabajo con otras personas, que se desarrolla en un espacio colectivo dado, en una determinada institución, enmarcada en una sociedad, y que desarrolla una tarea compleja cuyo anclaje es, precisamente, el saber. Muchos investigadores han tratado estas cuestiones indicando que, tanto las condiciones concretas en las que realizan su trabajo como su personalidad y experiencia profesional, están en íntima relación con el saber de los docentes. Desde su perspectiva, a la cual adherimos, el saber del profesor se sitúa *“en la interfaz entre lo individual y social, entre el actor y el sistema, a fin de captar su naturaleza social e*

individual como un todo” (Tardif, 2009:14). A lo largo de nuestro trabajo iremos viendo cómo todas las condiciones mencionadas influyen y afectan, en mayor o menor medida, las concepciones y la tarea de la “comunidad de profesores” que son nuestros entrevistados. Veremos también que existen constantes transacciones entre lo que los docentes “son” y lo que “hacen”, que su trabajo es multidimensional y que incorporan tanto elementos de su identidad personal y profesional como de su situación socioprofesional y de su trabajo cotidiano en el aula y en la institución a la que pertenecen.

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 para construir el abordaje metodológico de nuestro problema, así 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.

2.3 Antecedentes específicos en las Ciencias Agropecuarias

En este apartado se presenta una síntesis de los antecedentes específicos sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Agropecuarias, a partir de la revisión de experiencias e investigaciones realizadas en nuestro país. Se seleccionaron algunos trabajos presentados en el II Congreso Nacional – I Congreso Internacional “Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias” realizado en Paraná en 2008 y en el III Congreso Nacional – II Congreso Internacional “Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias” realizado en Mendoza en 2010, por considerarlos aportes pertinentes para nuestro trabajo.

Podemos resumir las principales líneas temáticas referentes a la evaluación de los aprendizajes en el Congreso que se llevó a cabo en Paraná. En primer lugar, se observa una preocupación por mejorar la eficiencia de las estrategias de evaluación tanto en lo referido a las tasas de aprobación de los exámenes como al tiempo que transcurre entre la cursada y la acreditación de la materia⁴. En segundo

⁴ A modo de ejemplo de estos trabajos, pueden mencionarse los siguientes: Lallana et al., 2008; Bretón 2008 y Cariello et al., 2008

lugar, se percibe un interés por articular la evaluación de procesos (evaluación continua) con la de resultados (evaluación sumativa), procurando regular los componentes subjetivos del seguimiento que los docentes realizan durante las clases⁵. Por último, se identificaron trabajos que focalizan en el diseño de un programa de evaluación que contemple diversas estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje⁶.

Por otra parte, en el Congreso realizado en Mendoza, se analizaron diversos trabajos en los que pudimos ver tanto una preocupación por evaluar el rendimiento académico de los estudiantes como por buscar diferentes formas de evaluar, en muchos casos a través de la propuesta de nuevos instrumentos de evaluación más objetivos, confiables, válidos, prácticos y útiles⁷. En la misma línea de trabajo, algunas investigaciones intentan acercarse a la forma ideal de evaluar, teniendo en consideración tanto el aprendizaje de los alumnos, como también los procesos de enseñanza de los docentes; establecen un sistema de evaluación integral que incorpora diferentes modalidades, tanto individuales como grupales, con la combinación de distintos instrumentos. Concluyen que la innovación y adecuación de la práctica de la evaluación es dinámica y flexible⁸. Otros trabajos apuntan a la autoevaluación del desempeño profesional de los docentes, que permiten develar los supuestos implícitos en los estudiantes acerca de la “buena enseñanza”; la confrontación de estas ideas con las de los docentes acerca de sus prácticas

⁵ Chamorro et al , 2008

⁶ De Caro, A. , 2008

⁷ Maza y Bunge, 2010; Basilio et al., 2010; Nuñez et al. , 2010

⁸ Sharry et al., 2010; Rodríguez et al., 2010

pedagógicas favorecieron los procesos de reflexión acerca de la docencia para ser revisada y transformada⁹. Por último, en otra ponencia se exponen resultados de la autoevaluación de un Taller de Integración curricular, con el objetivo de evaluar el nivel de aceptación de la propuesta en dos cohortes y constatar diferencias en el rendimiento académico entre estudiantes según hayan o no realizado la autoevaluación¹⁰.

De los aportes sintetizados, se concluye que las prácticas de evaluación son objeto de análisis por parte de diversas comunidades y grupos académicos del campo de las Ciencias Agropecuarias. Se pudieron visualizar dos líneas de trabajo que se relacionan, por un lado, con la mejora de las estrategias que se implementan y, por otro, con la incidencia de las concepciones tanto de estudiantes como docentes en esas prácticas. La primera línea mencionada concentra la mayor cantidad de presentaciones y conecta la introducción de innovaciones didácticas con el rendimiento académico de los alumnos. La segunda, pareciera constituir una temática emergente con menor presencia pero que también persigue el objetivo de optimizar las prácticas evaluativas y la profesionalidad de la tarea docente.

Para concluir, consideramos que es comprensible que la mayoría de las producciones relevadas se centren en las estrategias que se diseñan para mejorar el desempeño académico de los estudiantes por diversos motivos. Por un lado, la mejora en los resultados de aprendizaje suele relacionarse con la calidad de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Por otro, las trayectorias académicas y

⁹ Abramoff y Garatte, 2010; Cavalli et al. 2010

¹⁰ Rabinovich et al. 2010

profesionales de los docentes en las Ciencias Agropecuarias condicionan su orientación hacia problemas más relacionados con el ámbito de la práctica de la enseñanza que con la teoría pedagógica y las concepciones de base que la sustentan. No obstante, la continuidad de estos congresos pareciera indicar un incremento del interés por favorecer espacios de intercambio y reflexión crítica, que van más allá de las “urgencias” de la práctica cotidiana.

La revisión de investigaciones 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 y perfilar los objetivos generales y específicos de nuestra investigación.

3 – Propósito general de la investigación y objetivos específicos

Este trabajo propone como objetivo general describir y comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal en la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata. Las asignaturas seleccionadas dentro de la mencionada área fueron: Zoología Agrícola, Fitopatología y Terapéutica Vegetal. Las dos primeras pertenecen al tramo de las Ciencias básico-agronómicas y la tercera al de las agronómico-aplicadas.

Se recortan tres dimensiones de análisis que definen los objetivos específicos, a saber:

- 1- Caracterizar la estrategia de evaluación de cada curso, identificando los objetos que quedan comprendidos dentro de ella, los momentos, las modalidades e instrumentos.
- 2- Interpretar los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar las prácticas evaluativas que llevan a cabo. En particular, pretendemos indagar las perspectivas que esos docentes explicitan respecto de las estrategias evaluativas empleadas individual y colectivamente en sus cursos, las problemáticas que enfrentan y las alternativas que ponen en práctica para resolverlas.
- 3- Conocer las dinámicas de trabajo que construyen como grupo académico dentro de cada curso, a partir de las cuáles toman decisiones sobre diversos aspectos que pueden incidir en la confiabilidad y validez de las estrategias de evaluación que diseñan e implementan.

En el próximo apartado abordamos diversos aspectos metodológicos que hacen al diseño de la investigación.

4- El diseño de la investigación

La investigación se realizó de acuerdo a un diseño cualitativo que asume los presupuestos del paradigma constructivista, que plantea las siguientes premisas:

- la realidad a ser investigada no es objetiva y externa al analista sino subjetiva y múltiple,

- evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender. Dicho en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo aproximativo sobre una realidad,
- la interacción y mutua influencia entre el objeto de estudio y el investigador son parte de la investigación por lo cual el distanciamiento metodológico no elude el compromiso ético del analista,
- el analista debe realizar un ejercicio de reflexión y problematización constante de sus supuestos, ideas, valores y creencias de manera de no sesgar los resultados en función de los intereses o posicionamientos personales con respecto al tema objeto de estudio (Bourdieu, 2002).

A partir de estos supuestos, nuestro trabajo recorta un caso específico que está dado por el análisis de las estrategias, fundamentos, supuestos, criterios de evaluación de los aprendizajes y dinámicas de trabajo implementadas en cursos del área de la Sanidad Vegetal – específicamente Fitopatología, Zoología Agrícola y Terapéutica Vegetal - en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP en la actualidad. Para ello, se implementaron las siguientes estrategias:

Se realizó un diagnóstico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área descrita a partir de una caracterización de las estrategias evaluativas implementadas por los cursos implicados. Se analizaron las instancias de evaluación formativa y sumativa de los cursos excluyendo a los exámenes finales. Este recorte se fundamenta en el interés por indagar aquellas prácticas que tanto temporal como conceptualmente están más directamente conectadas con el desarrollo del curso. De acuerdo a la reglamentación vigente en la FCAYF, las cursadas de trabajos prácticos no tienen vencimiento. Por esta razón, puede registrarse un desfasaje significativo

entre el momento de acreditar la cursada y el examen final. Por otro lado, entendemos que el análisis resulta más factible de ser llevado a cabo con el recorte planteado.

Para la realización del diagnóstico, se recurrió a diversas herramientas metodológicas: el análisis de textos se aplicó a la interpretación de diversas fuentes secundarias. En ese sentido, se analizaron programas¹¹, formularios de planificación académica (Formulario 1) y de evaluación del desarrollo de los cursos (Formulario 2)¹² e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes responsables de los cursos objeto de estudio y a una muestra de auxiliares de carácter no probabilística e intencional de la planta docente a cargo de los trabajos prácticos, confeccionada, a partir de una selección de informantes juzgados como representativos por su experiencia y conocimiento amplio sobre los temas a indagar. Adicionalmente, en esa instancia, se solicitó a los docentes que analizaran datos de desempeño de los estudiantes en cuanto a las tasas de aprobación de los trabajos prácticos y la promoción de la asignatura bajo el régimen de evaluación y promoción sin examen final.

Inicialmente, habíamos previsto dos actividades que en el transcurso de la investigación fueron reformuladas. Por un lado, en su momento planteamos

¹¹ Para el análisis de los programas se recurrió a versiones originales presentadas por los equipos docentes, en trámite para su aprobación por parte del Consejo Directivo. Sólo en el caso del curso de Zoología Agrícola, se pudo analizar la versión aprobada.

¹² Como parte de los sistemas de evaluación del proceso de gestión, se cuenta con distintos instrumentos que posibilitan la evaluación sistemática del Proyecto Académico, recuperando la perspectiva de los profesores implicados en su desarrollo. Para evaluar las Actividades curriculares, como así también los recursos materiales y humanos, la Institución ha diseñado instrumentos de planificación académica que focalizan tanto en la *Programación de actividades curriculares: Formulario 1*, como en su desarrollo práctico con la *Evaluación de actividades curriculares: Formulario 2*. (Ver Anexo en CD)

confeccionar una matriz que contuviera los fundamentos, supuestos y criterios de confiabilidad y validez que sustentaban las prácticas de evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de los docentes de los cursos analizados. Por otro, habíamos considerado la posibilidad de elaborar lineamientos para el diseño de propuestas de intervención orientadas a la mejora de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal. Los datos relevados nos condujeron a focalizar la atención en problemáticas no necesariamente acotadas a las cuestiones de confiabilidad y validez que nos motivaron originariamente, y a considerar las áreas de análisis que se presentan seguidamente.

Se triangularon los datos recabados a través de los instrumentos indicados, con las expresiones vertidas en las entrevistas semiestructuradas, procurando enriquecer el diagnóstico de las prácticas de evaluación descritas a partir de los fundamentos y la inferencia de los supuestos que subyacen a ellas.

Las áreas de análisis que se consideraron fueron:

1- El diagnóstico institucional de las prácticas de evaluación elaborado como parte de los procesos de autoevaluación en los que la Facultad ha participado y que motivaron ajustes en el proyecto académico y reformas curriculares. Esta dimensión también incluye las producciones institucionales expresadas en informes de autoevaluación, en informes de relevamiento de la perspectiva estudiantil¹³, las

¹³ El relevamiento de la perspectiva estudiantil a través del Sistema de Encuestas se lleva a cabo desde el año 2005, coordinado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Se aplican en forma sistemática a todos los cursos obligatorios de las dos carreras: Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal (Ver Anexo en CD)

prescripciones curriculares plasmadas en programas y formularios de planificación académica, que dan cuenta de los rasgos que asume la evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica.

2- Las perspectivas acerca de la evaluación de los aprendizajes que los equipos docentes de los cursos de Sanidad Vegetal construyen al momento de analizar sus prácticas, En este nivel, el diagnóstico profundiza en las problemáticas que los propios actores identifican y las estrategias y decisiones que adoptan para abordarlas.

3- Las condiciones sociales en el marco de las cuáles se definen las prácticas de evaluación de los aprendizajes y las perspectivas que los actores construyen acerca de estas prácticas y las condiciones en las que se desarrollan. Esta dimensión pretende conocer cuál es la dinámica de trabajo que cada equipo docente lleva a cabo con relación al diseño e implementación de sus estrategias de evaluación de los aprendizajes, con el propósito de comprender la manera en que se toman decisiones, los conflictos que se suscitan y la forma como se resuelven.

A partir de esta formulación del problema, elaboramos interrogantes que guiaron el abordaje teórico y metodológico de nuestro objeto de investigación y que presentamos a continuación:

- ¿Cuál es el diagnóstico que la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales ha construido con relación a la evaluación de los aprendizajes en el marco de procesos de autoevaluación institucional? ¿Qué problemáticas se identificaron

y qué acciones de ajuste o reformas curriculares se propusieron para la mejora del proyecto académico institucional?

- ¿Qué características tienen las estrategias de evaluación de los aprendizajes que se desarrollan en cursos del área de la Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP? ¿Cuáles son los procesos, modalidades, criterios e instrumentos que se integran a esas estrategias?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y supuestos que los docentes de esos cursos expresan al momento de analizar las prácticas evaluativas que llevan a cabo en su curso? ¿Cuáles son las valoraciones que esos docentes exponen al momento de juzgar las estrategias evaluativas que ponen en práctica tanto a nivel individual como colectivo en su materia?
- ¿Qué perspectiva sustentan los docentes mencionados respecto de los resultados de aprendizaje que obtienen en su curso, tanto en términos cuantitativos como cualitativos?
- ¿De qué manera se construyó la estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en cada curso? ¿Cómo se definieron los procesos, modalidades, criterios e instrumentos a utilizar? ¿Quiénes participaron de su elaboración e implementación? ¿Qué conflictos se suscitaron y de qué manera los resolvieron?

Los anteriores interrogantes orientaron nuestro abordaje empírico y constituyen los ejes que organizan el desarrollo de los dos capítulos sustantivos de esta tesis que presentamos a continuación. Por último, las conclusiones ofrecen una

síntesis de los principales resultados y una discusión a la luz de los enfoques teóricos que hemos asumido.

Las prácticas de evaluación en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales: El caso del área de sanidad vegetal

En este capítulo, abordamos las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales considerando la perspectiva que la propia institución construye acerca de ellas, a partir de diagnósticos elaborados en el marco de procesos de autoevaluación institucional. A su vez, caracterizamos las propuestas y estrategias que los equipos docentes del área de Sanidad Vegetal formulan en los programas respectivos y la evaluación que realizan de sus prácticas plasmadas en documentos requeridos por la propia Facultad. Asimismo, incorporamos la perspectiva estudiantil acerca de las prácticas de evaluación sistematizada a partir de un mecanismo de relevamiento de la opinión de los alumnos, que se lleva a cabo anualmente a través de encuestas institucionales.

1 – Contexto institucional: la problemática de la evaluación desde los Informes de Autoevaluación de la Carrera

A partir del año 2004 (por Resolución N° 222) el Consejo Directivo de la FCAYF aprueba un nuevo Plan de estudios: Plan 8. Este cambio es consecuencia del análisis y reflexión colectiva de las debilidades y fortalezas del Plan 7, a través de balances sobre su implementación curricular en diferentes instancias (Jornadas,

Talleres, Reuniones Departamentales y Asambleas Estudiantiles), de un proceso de autoevaluación de la carrera (que puso en evidencia debilidades del proyecto académico y en particular del Plan de Estudios) y de Jornadas realizadas en el mismo año con el objeto de elaborar propuestas para el cambio curricular.

En ese momento, los núcleos problemáticos que se habían detectado luego de la implementación del plan anterior pueden resumirse en dos grandes ejes: 1) Insuficiente nivel de retención en el tramo inicial de la carrera, que se evidenciaba en altas tasas de retraso y desgranamiento en los dos primeros años 2) Inadecuado logro de las competencias planteadas en el perfil profesional, determinado por factores tales como insuficiente integración de conocimientos, limitadas instancias de formación práctica y de espacios curriculares que promovieran la intervención sobre problemáticas de relevancia (Paso y Garatte, 2004).

Desde la perspectiva de la institución, ese cambio curricular mantuvo algunas orientaciones presentes en el plan anterior tales como: el perfil profesional, metodologías de enseñanza participativas, estrategias de enseñanza y aprendizaje teórico-prácticas y una estrategia flexible para el ingreso y permanencia en las carreras. Con el objetivo de dar respuestas al sector agropecuario y forestal y a sus egresados se crearon y reformularon espacios curriculares de integración que pretenden profundizar el conocimiento de sus problemáticas. También se anualizaron asignaturas, fusionaron o reubicaron cursos y se adecuaron cargas horarias en áreas de vacancia.

En el Plan 8 se reformularon y crearon ámbitos que asumen la función específica de integración curricular, en coordinación con asignaturas del tramo básico (articulación con las ciencias básicas), del tramo básico agronómico o tecnologías básicas (articulación con las ciencias básicas agronómicas) y del tramo final agronómico-aplicado o tecnologías aplicadas (intervención crítica sobre la realidad agropecuaria y forestal)¹⁴.

La organización de dicho Plan comprende un total de dos Talleres de Integración Curricular (TIC I y TIC II). El TIC I se ubica en el tercer año de la carrera y constituye un espacio que articula aspectos teóricos y metodológicos de las disciplinas básico-agronómicas, intensificando la formación práctica y promoviendo la integración con la realidad a través del planteo de situaciones problemáticas relevantes y resolución de las mismas con actividades de campo, áulicas y de laboratorio. El TIC II se ubica en el quinto año de la carrera y contribuye también a fortalecer la intensificación de la formación práctica, con un abordaje de contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria y multicriterio, con integración vertical de conocimientos. En el tramo de ciencias básicas, el curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales asume funciones de integración curricular.

El supuesto que está detrás de esta organización curricular es que esta articulación entre espacios de integración de contenidos debe ser gradual y progresiva en su complejidad, refiriéndose con esto a los aportes que distintos grupos de materias realizan a la formación práctica en vinculación directa o no con la

¹⁴ Las denominaciones que figuran entre paréntesis se originan en la normativa vigente (Res. MECyT N° 334/03), que describe de qué manera se cumple la intensidad de la formación práctica en ámbitos de integración

práctica profesional desde el inicio de la carrera. Asimismo, en virtud de que la formación práctica debe garantizar la presencia de mecanismos que aseguren al graduado la idoneidad suficiente para la resolución de situaciones problemáticas, en este nuevo Plan surge como “deseable” la implementación de metodologías didácticas que promuevan tanto el aprendizaje individual como grupal y la contemplación de ámbitos o modalidades curriculares de articulación teórico-práctica (Plan de Estudios 8, 2004).

Como parte de la aprobación del nuevo Plan de Estudios, en la Facultad se aprobó un Plan de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios que se propone, por un lado, realizar un seguimiento e intervención particularizada sobre los principales núcleos problemáticos del curriculum y, por otro lado, producir juicios de valor sobre los procesos institucionales y áulicos que se incorporen sistemáticamente como insumos para el desarrollo de propuestas de mejoramiento curricular. En otras palabras, este Plan se sustenta en una concepción de la evaluación del curriculum que tiene por objeto comprender, explicar e intervenir en el mejoramiento de la calidad de los diversos componentes del proyecto académico, en un proceso que se orienta a recoger y sistematizar información relevante para producir juicios de valor sobre distintas instancias del trabajo curricular. El propósito central de esta actividad es apoyar la deliberación y la toma de decisiones para mejorar las propuestas curriculares desarrollando un proceso de investigación denominado investigación evaluativa. A partir de estos presupuestos, el Plan de Evaluación y Seguimiento establece una serie de objetos a ser evaluados, estrategias y

curricular en cada tramo del Plan de Estudios.

actividades para llevarlo a cabo, responsables y un cronograma de tareas. En ese marco, se inscriben algunos de los instrumentos que más adelante serán objeto de análisis: los ya mencionados formularios de planificación y evaluación académica (1 y 2), los informes derivados del relevamiento de la perspectiva estudiantil y los programas de los cursos elaborados de acuerdo a las pautas establecidas en dicho Plan¹⁵.

Además del diagnóstico interno antes descripto, la reforma curricular del año 2004 basó sus modificaciones en las normativas derivadas de la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica (Res. MECyT N°334/03). Dicha norma fijó cuáles son las principales áreas de estudio, la secuencia formativa, los contenidos básicos y los niveles de flexibilidad requeridos para garantizar una estructura curricular tendiente a una formación académica de calidad.

En líneas generales, el Plan de Estudios establece que para acceder al título los alumnos deben cumplimentar con la aprobación de 41 materias obligatorias, 24 créditos (240 horas) correspondientes a actividades optativas y la aprobación de un Trabajo Final que consiste en el desarrollo de un proceso de investigación sobre una problemática de las Ciencias Agrarias y Forestales con el fin de fortalecer la integración de conocimientos en el tramo final de la formación académica del estudiante (Res. C.A.N° 019/2010).

En el año 2009, la FCAYF presentó ante la Comisión Nacional de Evaluación y

¹⁵ Plan de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, 2004.

Acreditación Universitaria (CONEAU) el “Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica” por el Sistema ARCU-SUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR). En este documento se llevó a cabo un balance de la implementación del Plan de Estudios. En cuanto a los Procesos de enseñanza y aprendizaje, en dicho Informe se destacan los aspectos favorables del Plan vigente y algunas cuestiones a mejorar. Entre los primeros, se señala la coherencia entre el Plan de Estudios y la estructura curricular con el perfil del proyecto académico, como también la alta consistencia con la orientación formulada para las carreras de Agronomía del MERCOSUR. Entre los segundos, el reacomodamiento de cargas horarias de algunos Cursos, como consecuencia de la homologación de los procesos de acreditación nacional y regional¹⁶. Los ajustes realizados en esa instancia requieren de un análisis más profundo del que permite la interpretación de las fuentes que estamos manejando. En especial, en aquellos casos en los que la redistribución de cargas horarias tuvo en cuenta el reclamo de algunos docentes, o la necesidad de descongestionar las exigencias académicas de un mismo tramo, pero como “medida remedial” y previa a una reforma curricular más profunda.

En el apartado referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el mencionado Informe, como resultado del análisis de los Formularios 1 (de Programación de Actividades curriculares) y 2 (de Evaluación de Actividades

¹⁶ Cabe recordar que la Carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP ingresó al proceso de acreditación nacional instaurado por la Res. Min. N°334/03 y su ampliatoria, Res. 1102/03 a través de un proceso de “homologación” de la acreditación regional ya realizada por medio del Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Agronomía (MEXA) en el Mercosur Educativo, en el año 2002. Dicho Mecanismo se institucionalizó y regularizó con el Sistema ARCU – SUR.

curriculares) se infiere que las metodologías didácticas de los cursos contemplan herramientas pedagógicas y tecnológicas educativas coherentes con el logro del perfil profesional propuesto, si bien varían según en el tramo en el cual esté ubicada cada asignatura y sus particularidades. Esto se evidencia en el hecho de que, en general, se privilegia una dinámica de clases teórico-prácticas, con momentos en los que se transita un desarrollo de contenidos teóricos seguidos de instancias de trabajos prácticos, de acuerdo a los tópicos que se aborden a través de diferentes modalidades de trabajo académico que incluyen talleres, seminarios, trabajos integradores, coloquios, viajes didácticos y monografías, entre otras. Se indica que los docentes de cada curso, Departamentos y Secretaría Académica someten sus prácticas a continua revisión y reformulación, utilizando para esto diferentes insumos aportados, tanto por los ya citados Formularios 1 y 2 , entrevistas y reuniones de evaluación y articulación como la encuesta institucional efectuada por la Facultad a los estudiantes.

El seguimiento a través de estas encuestas puso en evidencia un cierto nivel de insatisfacción con algunas estrategias y procedimientos de enseñanza y evaluación, que amerita una revisión y ajuste, previo a una profunda reflexión crítica de los supuestos, saberes y juicios que forman parte de las decisiones que toman los profesores cotidianamente. Este punto es relevante a los fines de nuestro trabajo. Sin embargo, no es posible profundizar en el significado que esas expresiones de “insatisfacción” tuvieron, en la perspectiva de los estudiantes, pues dichas razones y características no son objeto de análisis de ese relevamiento. No obstante,

constituye un señalamiento pertinente para indagar en los cursos que son objeto de estudio.

En otro apartado del mencionado Informe, se destaca como favorable la coherencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de las actividades educativas, los sistemas de evaluación, las actividades de investigación y extensión con el perfil del Proyecto Académico y las necesidades del medio. En particular, el diseño de metodologías de enseñanza, las herramientas pedagógicas y las tecnologías educativas son suficientes y adecuados para garantizar la formación práctica. La implementación de las actividades previstas pone en evidencia su adecuación con el logro del perfil profesional propuesto por el Proyecto Académico. Entre las fortalezas de este proyecto, se resalta la existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los resultados, que permiten introducir modificaciones para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las particularidades de las cohortes y del propio desarrollo curricular. Como acción prevista se puntualiza el fortalecimiento de la actualización pedagógica para avanzar en la introducción de adecuaciones en las metodologías didácticas y evaluativas de los cursos; se priorizan los ejes referidos a la capacitación docente y la actualización permanente como insumo para la mejora de la calidad de la enseñanza. Como veremos más adelante, este diagnóstico nos sugiere la necesidad de conocer en qué medida esas propuestas de actualización fueron implementadas, qué alcances tuvieron y qué aprovechamiento, en términos de la mejora de las estrategias de enseñanza y evaluación pudieron realizar los docentes de los cursos implicados en nuestro análisis.

Cabe recordar que en diciembre de 2009 finalizaron los cursos de quinto año correspondientes a la primera cohorte del actual Plan de estudios (Plan 8). Es a partir de ese momento que, a juicio del informe ARCUSUR, habría que mejorar algunos aspectos de la estructura curricular, teniendo en cuenta tanto el seguimiento realizado de la implementación del citado Plan como la realización de jornadas institucionales de reflexión, tal como se hiciera en el 2004 como antesala de una reforma de la estructura y los contenidos del proyecto académico.

Con relación a las normativas que rigen la enseñanza y evaluación en la FCAYF, la resolución C.A N° 287/04 – que entró en vigencia en marzo de 2005 - estimó conveniente mantener del Plan 7, aspectos tales como el enfoque de integración teoría y práctica en la enseñanza, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación como parte integral del proceso. Teniendo en cuenta que la evaluación constituye un componente del sistema de enseñanza, y que debe formar parte intrínseca de todo el proceso y no ser reducido a una instancia puntual, la mencionada normativa resuelve para los Planes 7 y 8, la aplicación de tres tipos de modalidades para la aprobación de las asignaturas, dos como alumno regular y una como alumno libre. En la primera, el alumno puede promocionar *sin* examen final, con un 80 % de asistencia a las clases tanto teóricas como prácticas o teórico-prácticas y aprobar con un mínimo de siete (7) puntos en la evaluación del 100% de los contenidos desarrollados en el curso. Se contempla la posibilidad de adoptar modalidades de integración final de los contenidos en instancias evaluativas, cuya aplicación debe ser previamente analizada y aprobada por el Consejo Directivo. En la segunda modalidad, el alumno aprueba la asignatura pero promociona como alumno

con examen final, acreditando una asistencia al 60% de las clases teóricas y prácticas ó teórico- prácticas y aprobando con un mínimo de cuatro (4) puntos la totalidad de los contenidos abordados. Se contempla la posibilidad de establecer actividades curriculares (de laboratorio y/o campo) de asistencia obligatoria, con un límite máximo de hasta un 30% de la cantidad de asistencia requerida. Para ambas modalidades, ya sea sin o con examen final, la resolución fija un máximo de dos (2) parciales integradores para los cursos de asignaturas bimestrales, trimestrales y cuatrimestrales y tres (3) parciales integradores para los cursos de asignaturas anuales. Se establece la posibilidad de ofrecer una instancia adicional para las asignaturas que adopten modalidades de integración final de conocimiento.

Cada evaluación parcial puede ser recuperada una vez y el alumno dispone de una segunda oportunidad (Flotante), por única vez y para recuperar el 1er o 2do parcial. Las asignaturas pueden implementar diferentes formas de evaluación periódica, que tienen el propósito de que docentes y alumnos establezcan un juicio de valor acerca de la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y actitudes logradas por los estudiantes en función de algún criterio de referencia que permita ponderar el grado de aproximación a lo definido como logro deseable. El resultado de estas evaluaciones (de carácter voluntario) sólo puede incidir en forma positiva y acotada en la calificación obtenida en las instancias de parciales integradores. La aplicación de este mecanismo de seguimiento deberá ser analizada y aprobada por el Consejo Directivo.

En la tercera modalidad, el alumno promociona como libre *con* examen final, pero ésta es una opción posible sólo si los responsables de las asignaturas desean incorporar este régimen y si es así, lo deben proponer a los respectivos Departamentos especificando los requisitos que los alumnos habrán de satisfacer en su calidad de alumnos libres, según lo aprobado por el Consejo Directivo.

Hasta aquí, hemos puntualizado el diagnóstico que la propia institución realiza acerca de 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. El próximo apartado profundiza la caracterización de esas estrategias en los cursos del área de Sanidad Vegetal de la Carrera.

2 – Caracterización de los espacios curriculares del área de Sanidad Vegetal

Las asignaturas seleccionadas como objeto de análisis del presente trabajo fueron: Zoología Agrícola y Terapéutica Vegetal. Si bien no pertenecen al mismo Departamento, se consideró pertinente su inclusión debido a que en el nuevo Plan de estudios (Plan 8) las dos primeras articulan en forma vertical con el curso de Terapéutica Vegetal que integramos¹⁷. Al mismo tiempo entendemos que esos cursos, junto con otros que no fueron tenidos en cuenta por exceder la posibilidad de análisis para este trabajo, son fundamentales para que los estudiantes construyan la red conceptual necesaria para integrar la nueva información a adquirir y sean

¹⁷ El curso de Fitopatología y el de Zoología Agrícola están integrados funcionalmente al Departamento de Ciencias Biológicas, mientras que Terapéutica Vegetal al de Ambiente y Recursos Naturales. Existen en la

capaces de aplicar estos saberes previos durante el desarrollo de la cursada de Terapéutica Vegetal. Es así que el Curso de Zoología Agrícola provee los conocimientos básicos y específicos para que los estudiantes puedan interpretar en forma correcta la sanidad de los cultivos, a partir de la adquisición de lineamientos sobre plagas fitófagas de importancia económica primaria, daños y síntomas de ataques en los diversos cultivos, como también acerca del momento oportuno de manejo. Por otra parte, el Curso de Fitopatología genera el conocimiento básico para sustentar estudios en diferentes áreas – entre ellas la de Terapéutica Vegetal - en relación con los agentes causales de enfermedades, los signos y síntomas que se producen en las plantas y el rol que juega el ambiente en la ocurrencia de las enfermedades. En definitiva, las principales enfermedades que atacan a los diferentes cultivos, la sintomatología que provocan en las plantas, cuáles son las condiciones predisponentes para que se produzca la enfermedad, cómo se trasmite la enfermedad de una campaña a otra (sobrevivencia del patógeno) y cuáles son las estrategias para controlar las enfermedades. De esta manera, se evidencia que, a partir de la apropiación del marco conceptual de las dos asignaturas mencionadas, podrán disponer de las “herramientas” necesarias para resolver situaciones que se les van a plantear tanto durante el desarrollo de la cursada como en el ejercicio profesional como ingenieros agrónomos, ya sea asesorando a productores como trabajando en empresas agroquímicas u otros rubros relacionados.

Facultad otros Departamentos Docentes, a saber: Desarrollo Rural, Ingeniería Rural, Tecnología Agrícola y Forestal y Ciencias Básicas.

Las tres asignaturas son de carácter obligatorio. Tanto Fitopatología como Zoología Agrícola tienen un régimen de cursada cuatrimestral, mientras que Terapéutica Vegetal tiene una duración trimestral.

La asignatura Zoología Agrícola se encuentra ubicada en el segundo año de la carrera, en el Tramo de las disciplinas denominadas Tecnologías Básicas (Básico Agronómico) por la normativa vigente. La *Metodología de Enseñanza* plantea el desarrollo de las Unidades didácticas mediante clases teórico-prácticas obligatorias en el ámbito del laboratorio y en ocasiones integradas con actividades de campo. Las clases teóricas son complementarias y no obligatorias, con modalidad expositiva. Las clases teórico-prácticas se basan en la participación de los estudiantes, sustentada con recursos técnico-didácticos y el desarrollo de actividades individuales o grupales, que incluyen además, la realización por parte de los alumnos de un informe individual o grupal. No se consigna en el Programa si estos informes se consideran al momento de construir la calificación final del estudiante. Se contempla una actividad de seminarios integradores grupales sobre plagas por cultivos, al finalizar la temática de grupos animales, que es “ponderada en forma conceptual”. En este espacio los alumnos exponen ante sus compañeros y docentes un tema específico sobre el que investigaron a través de la búsqueda de bibliografía actualizada, simulando una práctica profesional en un organismo estatal que garantiza y certifica sanidad y calidad de la producción. No se especifica en qué porcentaje incide esta ponderación conceptual en la integración de la nota final. Como parte complementaria de la metodología de enseñanza, también se realizan y envían actualizaciones temáticas online y se utiliza la plataforma virtual Moodle para colgar archivos que son

complementarios de las actividades presenciales y de algunos temas desarrollados previamente con la finalidad de que los alumnos realicen su propia “ejercitación y autoevaluación”¹⁸. No está aclarado si los alumnos deben entregar esos ejercicios para su corrección ni el tipo de regulación que tiene esta actividad.

Del análisis del Programa surge que la *Evaluación* incluye en una misma instancia los contenidos teórico-prácticos y se lleva a cabo a) según la reglamentación vigente, con dos parciales: el primero de modalidad escrita, “narrativa” y con material entomológico para reconocimiento y, el segundo, de modalidad oral con reconocimiento práctico de plagas-daños; b) con evaluaciones esporádicas voluntarias, escritas e individuales al inicio o finalización de la clase, cuyo objeto es realizar un seguimiento de los aprendizajes de los logros del propio alumno y facilitando el conocimiento del docente sobre el proceso y c) con una tarea grupal ocasional de reconocimiento de material con exposición de resultados oral o escrita. En las instancias b) y c) se valora a los alumnos en forma individual y holística (aún en el caso de las actividades grupales), constituyendo una ponderación conceptual que se integra a la nota final para aquellos que promocionan sin examen final. No se consigna en el Programa en qué porcentaje inciden ambas instancias en la construcción de la calificación final del estudiante. Se indica que no se realizan encuestas de autoevaluación del curso, desde la perspectiva estudiantil más allá de las que implementa la propia Institución.

¹⁸ La plataforma 'Moodle' es un Ambiente Educativo Virtual, un sistema para la gestión de cursos, de distribución libre, que se utiliza en la FCAyF como recurso para crear comunidades de aprendizaje en línea.

La asignatura Fitopatología se encuentra ubicada en el tercer año de la carrera, en el Tramo de las denominadas Tecnologías Básicas (Básico Agronómico). La *Metodología de enseñanza* plantea la realización de teórico prácticos, en los cuales se vinculan los conocimientos teóricos con las prácticas de laboratorio realizadas. En clase, se prevén momentos de trabajo en grupos pequeños de manera tal de exponer al alumno a la situación de enfocar a una misma problemática tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Se imparten clases teóricas y prácticas, las que se apoyan en una guía de trabajos prácticos y discusiones guiadas por los docentes. Se desarrolla una clase globalizadora que toma el nombre de “Taller de Planteo de problemas-Visualización y análisis de resultados”, donde se articulan los conocimientos recibidos y cuyo objetivo es tanto reafirmar e identificar los conceptos más relevantes como integrar el conocimiento de manera que constituya una instancia de repaso previo a los procesos de evaluación. En el programa no se consigna si existen clases globalizadoras antes de cada parcial o si existe una única instancia de esta naturaleza¹⁹.

Las estrategias didácticas implementadas incluyen: encuentros áulicos, actividades grupales, trabajos de integración (a través de talleres para esa finalidad y utilizando “preguntas integradoras” como disparadoras hacia la integración de conocimientos teóricos) y un taller de planteo de problemas-visualización y análisis de resultados. En esa instancia de taller se promueve la participación activa del

¹⁹ Tal como se indicó anteriormente, en este caso se analizó una versión de programa aún no aprobada. Podría suponerse que las dudas que estamos planteando pudieron haber sido resueltas en el proceso, a partir de la intervención de las áreas académicas correspondientes encargadas de su evaluación.

alumno en el proceso de aprendizaje; se presentan problemas a resolver en pequeños grupos, los que luego exponen, compartiendo el análisis de los resultados y posibilitando de esta manera la reflexión conjunta de los casos presentados.

Del análisis del Programa surge que la *Evaluación* de los contenidos se lleva a cabo con dos parciales de resolución individual y con una modalidad escrita; en forma alternativa o combinada se utilizan dos “metodologías”: “preguntas para desarrollar y un instrumento de evaluación sumativa de selección múltiple o de alternativas verdadero o falso”²⁰. Para la evaluación de tipo “formativa o autoevaluativa”, se prevén tres instancias: 1) evaluaciones diarias con autocorrección que se componen de dos o tres ítems de tipo objetivo acerca de los contenidos del día y se implementan al finalizar la clase. No se consigna en el programa si estas evaluaciones se consideran al momento de construir la calificación final del estudiante; 2) trabajos de aplicación que consisten en la resolución grupal de actividades que les son planteadas en las llamadas “guías de observación” y 3) trabajos de integración, con el objetivo de integrar contenidos teóricos y relacionar factores que inciden en los procesos microbiológicos.

Se realiza una Encuesta a los alumnos (además de la Institucional), al finalizar el ciclo, en forma de cuestionario anónimo, para recabar información sobre su opinión tanto en relación a la enseñanza del curso como a su propio aprendizaje.

La asignatura Terapéutica Vegetal se encuentra ubicada en el quinto año de la carrera, en el Tramo de las Tecnologías Agronómico- Aplicadas. La *Metodología de*

²⁰ Las expresiones entrecomilladas se corresponden con términos textuales extraídos de los programas analizados.

Enseñanza, si bien señalan una tendencia hacia la unificación en clases teórico-prácticas, plantean el desarrollo de a) clases teóricas, ya sea expositivas como por “promoción del conflicto cognitivo o contrastación de modelos” y b) Trabajos prácticos que adoptan diferentes modalidades de acuerdo a la temática, y varían entre clases explicativas (donde el docente desarrolla la fundamentación de las actividades prácticas), clases descriptivas (por caracterización de las actividades experimentales), de resolución de problemas, trabajos de laboratorio y de campo, lecturas de artículos, análisis y discusión, prácticas de intervención profesional, entre otras. No se explicita el tipo de práctica de intervención profesional postulada ni si tiene alguna incidencia en la estrategia de evaluación. Como *estrategias didácticas*, con el objetivo de promover la relación de teoría y práctica, y de acercar a los estudiantes al sector productivo, se realizan diferentes actividades de intercambio con el medio: visita a una planta formuladora de productos fitosanitarios, visita a Centros de Investigación y/o Estaciones Experimentales del INTA y visita a campos de producción, con elaboración de informe. No está aclarado si se ponderan de alguna manera esos informes y en caso afirmativo qué incidencia tienen en la calificación final.

Del análisis del Programa surge que la *Evaluación* está planteada como un componente del sistema de enseñanza y aprendizaje que “no puede reducirse a una instancia puntual” sino que “debe ser continua” e instrumentarse en múltiples situaciones que ayuden a la “autoevaluación del alumno, del docente y a la mejora del proceso formativo”. No se consigna en el Programa qué condiciones serán consideradas como evidencias sobre el proceso de autoevaluación del alumno, ni de

qué manera se implementan las diferentes y variadas instancias de evaluación previstas. Con relación a los alumnos, se indica que las evaluaciones comprenden la valoración de la totalidad de sus capacidades, lo que incluye aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. También se reafirma el concepto de “evaluación integral” de los conocimientos desarrollados en el curso. Para cumplir con lo antedicho, la estrategia de evaluación contempla a) un seguimiento diario de los alumnos mediante la observación y registro de su desempeño académico; b) dos evaluaciones parciales según reglamentación vigente, escritas y con preguntas de resolución de problemas, de completar según la consigna, otros con temas para desarrollar y también para reflexionar y c) nota conceptual surgida de otras instancias como participación y responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje. Las instancias a) y c) son valoradas como estímulo positivo, promoviendo un mayor compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje y son parte de la ponderación para obtener la nota final. No se aclara de qué manera o en qué porcentaje inciden los incisos a) y c) en la composición de la nota final.

El siguiente cuadro resume los aspectos salientes de las Estrategias de Evaluación de los aprendizajes implementadas por cada curso, a partir del análisis de los Programas de las tres asignaturas.

Cuadro N° 1: Estrategias de evaluación por curso.

Estrategias de Evaluación		
	Modalidades	Instrumentos
Zoología Agrícola	<p>Evaluación sumativa: individual</p> <p>Evaluación formativa: a) evaluaciones esporádicas, voluntarias b) tarea grupal ocasional</p>	<p>2 parciales: el 1ro escrito, narrativo y con reconocimiento de material entomológico. El 2do oral, con reconocimiento práctico de plagas-daño.</p> <p>a) escritas e individuales, al inicio o final de la clase b) exposición oral o escrita (reconocimiento de material)</p>
Fitopatología	<p>Evaluación sumativa: escrita, individual</p> <p>Evaluación formativa o autoevaluativa: a) evaluaciones diarias con autocorrección, b) trabajos</p>	<p>2 parciales escritos con preguntas a desarrollar y de selección múltiple o de alternativas verdadero – falso. También se prevé la resolución de problemas</p> <p>a) 2-3 ítems de tipo objetivo b) actividades con “guías</p>

	de aplicación y c) trabajos de integración	de observación” c) no se aclara en qué consisten
Terapéutica Vegetal	<p>Evaluación sumativa: escrita, individual</p> <p>Evaluación formativa:</p> <p>a) observación y registro del desempeño individual</p> <p>b) participación y responsabilidad en su propio aprendizaje</p>	<p>2 parciales, escritos, a completar según la consigna, otros con temas para desarrollar y también para reflexionar</p> <p>a) valorada como estímulo positivo.</p> <p>b) valorada como estímulo positivo.</p>

El cuadro que se presenta a continuación resume la composición de la nota final en las tres asignaturas, a partir del análisis de los respectivos Programas.

Cuadro N° 2: Composición de la nota final por curso.

Composición de la nota final	
Zoología Agrícola	Promedio de 2 parciales Teórico-prácticos (el 1ro de modalidad escrita, narrativa y con material entomológico para su reconocimiento y el 2do de modalidad oral).
Fitopatología	Promedio de 2 parciales Teórico-prácticos de resolución individual y modalidad escrita.
Terapéutica Vegetal	Promedio de las notas de los 4 parciales (2 de Teoría y 2 de Práctica), de modalidad escrita e individual.

Además de las instancias descritas en el cuadro N°2, en los programas de los tres cursos se consigna que se ponderan positivamente otras instancias de evaluación para la composición de la nota final. En ninguno de los tres casos se pudo especificar en qué proporción incide esa ponderación.

3 – Análisis de los formularios de planificación y seguimiento de las actividades curriculares

En el siguiente apartado, se describen los aspectos salientes de los Formularios 1 y 2 de los tres cursos, correspondientes a los años 2008 y 2009 (Ver Anexo en CD).

De su atenta lectura se puede deducir que los datos que pueden ser recabados de las preguntas que figuran en ellos no permiten un análisis profundo, pero de cualquier manera creemos que su incorporación resulta pertinente pues se trata de instrumentos institucionales que recogen la perspectiva de los equipos docentes, para el seguimiento sistemático de las actividades curriculares. La información presentada en este apartado será contrastada con las expresiones vertidas por los docentes en las entrevistas que realizamos, como se puede ver más adelante.

Zoología Agrícola

Del análisis de los Formularios, se observa que los docentes expresan que cumplieron con los objetivos planteados al inicio de la cursada de manera satisfactoria. El mayor inconveniente planteado parece ser la deficiencia de conocimientos previos por parte de los alumnos. Explican el origen de esta problemática que tanto les preocupa argumentando la inadecuada articulación curricular entre las asignaturas. Por un lado, señalan que los alumnos deberían haber cursado algunas materias necesarias para articular conocimientos con Zoología Agrícola. Por otro lado, argumentan que la situación previamente mencionada es consecuencia del tramo curricular en que se encuentra ubicada la asignatura en el Plan de estudios. Si bien, como ya se dijo en otro apartado, su localización actual es en el segundo año de la carrera, primer cuatrimestre, los docentes plantean que debería estar en el tercer año o lo más cerca posible de Terapéutica Vegetal. Sumado a esto, indican que el cuatrimestre adecuado para lograr un mejor desarrollo de la temática planteada sería el segundo; este argumento

se sustenta en el hecho de que es el período apropiado para la recolección e identificación de material fresco, como también a que los alumnos carecen de los conocimientos necesarios de Climatología y Fenología Agrícola, asignatura que está ubicada en el mismo año pero en el segundo cuatrimestre.

Entre lo informado en los formularios de 2008 y del año siguiente sólo se pudo observar una diferencia referida a un cambio implementado en la primera evaluación parcial. Si bien se mantuvo la primera parte (contenidos teóricos) con modalidad escrita y narrativa, la segunda parte (contenidos de índole práctica) cambió, de una modalidad oral con reconocimiento de material entomológico, que se implementaba en el año 2008, a una modalidad escrita con reconocimiento de material entomológico y daños en el 2009.

Como consecuencia de la realización de acciones de seguimiento, orientación y apoyo a los alumnos, y de las Encuestas Estudiantiles implementadas por la Institución, los principales problemas que detectaron en el 2009, fueron referidos a las evaluaciones y otras cuestiones cuya naturaleza no está especificada. Señalan como probables causas de los resultados desfavorables detectados en la promoción del curso, a la excesiva carga horaria en general, el retraso por exigencias previas y a la falta de personal docente. No informan la previsión de modificaciones para el siguiente ciclo lectivo. En este mismo año mencionan la realización de reuniones docentes con una periodicidad semanal.

Fitopatología

Al momento de analizar los formularios correspondientes, los docentes informan haber cumplido con los objetivos planteados al inicio del año de manera

satisfactoria. No expresan haber detectado dificultades en el proceso de aprendizaje en el año 2008. Destacan que las prácticas de evaluación de los aprendizajes emergen como un aspecto problemático, como resultado de una encuesta realizada en ambos años por la cátedra a los alumnos, destinada a evaluar el curso. Sin embargo, según informan, no se implementaron cambios en ese sentido ni se prevén modificaciones.

Al momento de analizar los datos de inscripción y promoción del curso, las tasas de aprobación obtenidas se explican por el retraso que sufren los estudiantes debido a exigencias previas de contenidos de otras asignaturas que no han podido resolver de manera satisfactoria, en primer lugar, y, en segundo lugar, por la excesiva carga horaria en el cuatrimestre en general.

El resto de los ítems considerados referidos particularmente a los recursos materiales y humanos resultaron satisfactorios y concordantes con la planificación programada.

En el 2009 manifiestan también haber visualizado dificultades en el proceso de aprendizaje, particularmente en relación con la capacidad de expresión oral y escrita de los alumnos.

Informan la realización de reuniones del equipo docente responsable del curso al inicio de la cursada, durante la misma con una periodicidad semanal y posteriormente a la finalización de las clases.

Terapéutica Vegetal

Consideramos necesario aclarar que, si bien en esta asignatura coexisten en este momento estudiantes de tres planes de estudio, para este trabajo se tuvieron en

cuenta los formularios correspondientes solamente al Plan 7, pues aún no se habían implementado los referidos al Plan 8²¹.

Al momento de analizar los formularios mencionados, los docentes manifiestan que los contenidos programados en la planificación curricular fueron desarrollados según lo previsto. Explicitan que fueron introducidas algunas modificaciones en la metodología planteada en el Programa vigente; específicamente, el planteo de situaciones problemáticas con resolución de problemas y el manejo de la Guía Fitosanitaria a partir de productos utilizados en el control de plagas.

No se informan inconvenientes relativos a las prácticas de evaluación. Las únicas dificultades detectadas en el proceso de aprendizaje fueron con respecto a la capacidad de expresión oral y escrita de los estudiantes. En el análisis del año 2009, sumaron al diagnóstico deficiencias en la comprensión de los contenidos y la capacidad de transferir conocimientos y habilidades a situaciones diferentes de las planteadas en la clase.

En cuanto a los resultados de aprendizaje obtenidos, del análisis de los datos de inscripción y promoción de los alumnos por los diferentes regímenes vigentes, manifiestan haber percibido algunos resultados desfavorables, pero no consignan las probables causas de los mismos. Al año siguiente, indican que algunos resultados desfavorables podrían deberse a la excesiva carga horaria que los alumnos tienen en ese tramo curricular.

²¹ En los casos anteriores, los formularios analizados correspondían a cursadas integradas de ambos planes.

Especifican la realización de reuniones del equipo docente con una periodicidad quincenal y luego de la finalización del curso. Los formularios del año 2009 evidencian un aumento en la frecuencia, sumándose una reunión al inicio del curso pero la periodicidad es mensual y sigue realizándose una al finalizar el curso. Informan haber efectuado una encuesta a los alumnos, dirigida a aspectos de la metodología de enseñanza, implementada por uno de los auxiliares docentes en el marco de su Trabajo Final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

4 - Informes de las encuestas estudiantiles implementadas por la Institución

Para el análisis de las encuestas estudiantiles se tomó como referencia las encuestas que ya han sido tratadas por el Consejo Directivo y, en consecuencia, han ganado estado público y pueden ser consultadas por otros docentes. (Ver Anexo en CD) Ellas son las correspondientes a las asignaturas de Terapéutica Vegetal y Fitopatología del año 2008. Las de la asignatura Zoología Agrícola, 2008, no fueron implementadas y las de 2009 y 2010 están aun en tratamiento para dictamen de la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo. Cabe aclarar que, si bien se han tomado como fuente gráficos elaborados por la Institución, el análisis derivado de esos datos es de nuestra propia elaboración.

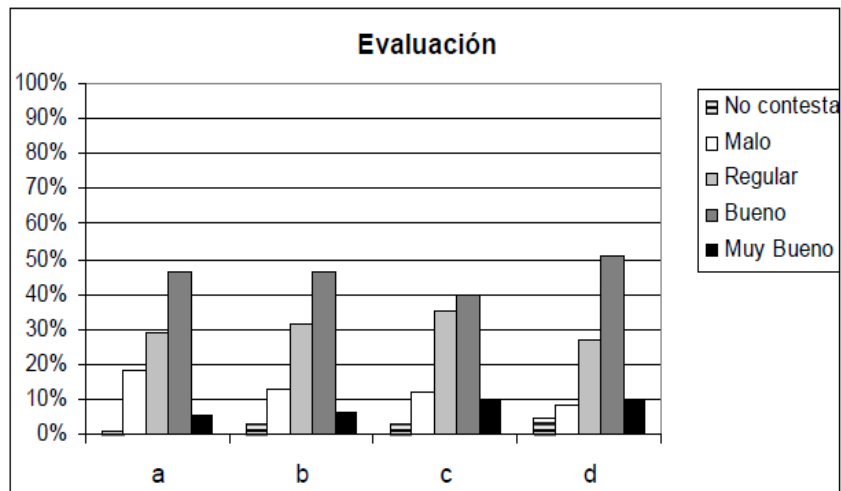
El instrumento que se utiliza en la Facultad para el relevamiento de la perspectiva estudiantil contempla dos aspectos de las prácticas de evaluación: el primero, aborda desde cuestiones organizativas de la implementación de los exámenes hasta aspectos relativos a la validez, en cuanto al contenido que es objeto de evaluación y

al nivel de dificultad de las pruebas. La segunda cuestión que se sondea se refiere a la confiabilidad de los instrumentos de evaluación, analizada a través de rasgos tales como la claridad de las consignas y también la coherencia de los criterios que se utilizan para evaluar los aprendizajes.

En Fitopatología fueron encuestados 93 alumnos (81%) de un total de 115 que se encontraban cursando en ese momento. Los siguientes cuadros, resumen las opiniones vertidas por los estudiantes acerca de las evaluaciones en este curso.

Cuadro Nº 3: Desempeño del ítem evaluación²²

- a. Claridad de las consignas o enunciados en los exámenes
- b. Coincidencia de los contenidos evaluados con los enseñados
- c. Coherencia entre el nivel de dificultad de los temas que se enseñaron y los evaluados en los exámenes
- d. Tiempo disponible para la realización del examen en relación a su complejidad



Del cuadro anterior, destacamos que el ítem que obtuvo la mayor proporción de respuestas favorables fue el relativo a los aspectos organizativos, particularmente al tiempo que se destina para la realización de los exámenes. El resto de las cuestiones

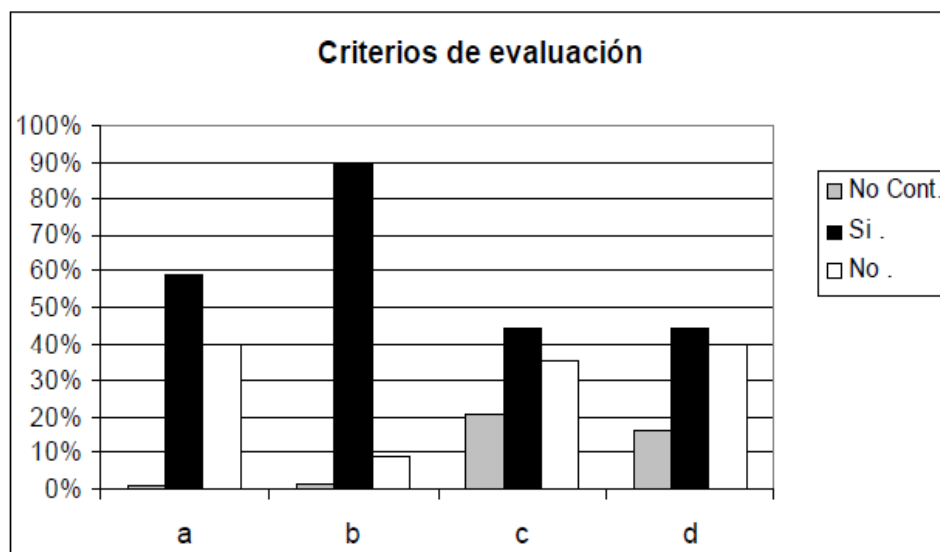
²² Fuente: Gráficos extraídos del informe de las encuestas estudiantiles de Fitopatología, año 2008.

abordadas por la encuesta, obtuvieron valoraciones equilibradas en el menú de gradientes utilizado. Considerando en forma conjunta las opiniones muy bueno y bueno, la mayoría de los estudiantes calificó de manera favorable la claridad de las consignas y enunciados de los exámenes.

Datos muy similares se pueden observar respecto a la coincidencia entre los contenidos evaluados y los enseñados y en relación con la coherencia entre el nivel de dificultad de los temas que enseñaron y los evaluados en los exámenes.

Cuadro Nº 4: Criterios de evaluación²³

- a. ¿Fueron conocidos antes de los exámenes?
- b. Si la respuesta anterior es SI: ¿se respetaron?
- c. Los criterios de corrección: ¿Fueron comunes o equivalentes entre los docentes?
- d. ¿Está de acuerdo con los criterios de corrección?



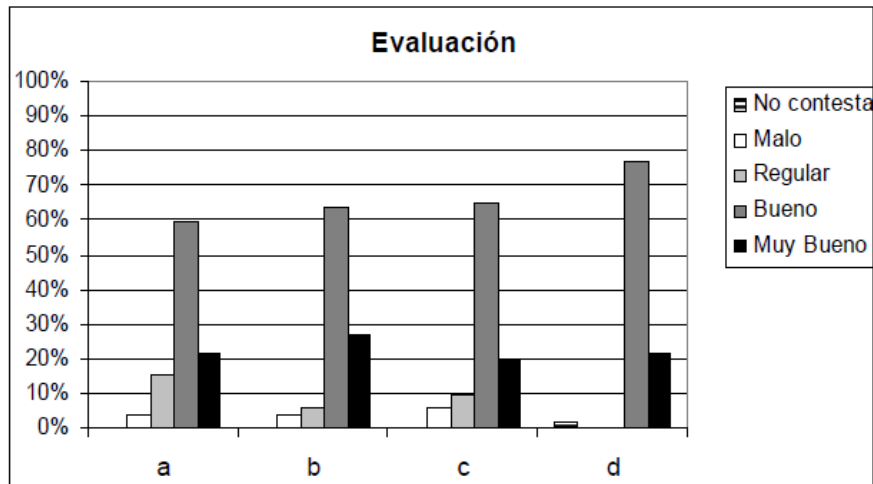
²³ Fuente: Gráficos extraídos del informe de las encuestas estudiantiles de Fitopatología, año 2008.

Con respecto a los criterios de evaluación, el 59 % responde que fueron conocidos antes de los exámenes y surge como dato destacable que el 90 % expresa que fueron respetados. Pero, cuando deben responder si los criterios de corrección fueron comunes o equivalentes entre los docentes, sólo el 44 % responde afirmativamente, mientras que un 37 % indica que no lo fueron; el resto no responde. A partir de estos datos, consideramos necesario indagar acerca de los mecanismos que utiliza el equipo docente para construir los criterios que sustentan sus prácticas. Por otra parte, en forma coherente con el ítem anterior, un 45 % está de acuerdo con los criterios de corrección y un 40 % expresa no estarlo.

En Terapéutica Vegetal fueron encuestados 52 alumnos (84%) de un total de 62 que se encontraban cursando en ese momento. Los cuadros que se presentan a continuación, resumen las expresiones de los estudiantes en relación a las evaluaciones en esta asignatura.

Cuadro Nº 5: Desempeño del ítem evaluación²⁴

- Claridad de las consignas o enunciados en los exámenes
- Coincidencia de los contenidos evaluados con los enseñados
- Coherencia entre el nivel de dificultad de los temas que se enseñaron y los evaluados en los exámenes
- Tiempo disponible para la realización del examen en relación a su complejidad



En referencia a la evaluación, del análisis del cuadro anterior, resulta claro que, al igual que en Fitopatología, en esta asignatura el tiempo disponible para realizar los exámenes fue el que registró el mayor porcentaje de respuestas favorables. Casi la totalidad de los estudiantes valoraron como muy bueno y bueno a este aspecto organizativo.

Resulta destacable que el ítem referido a la coincidencia entre contenidos enseñados y evaluados obtuvo, asimismo, una proporción muy elevada de respuestas favorables, como así también las otras dos cuestiones abordadas que obtuvieron valores similares por la mayor parte de los alumnos encuestados, siendo

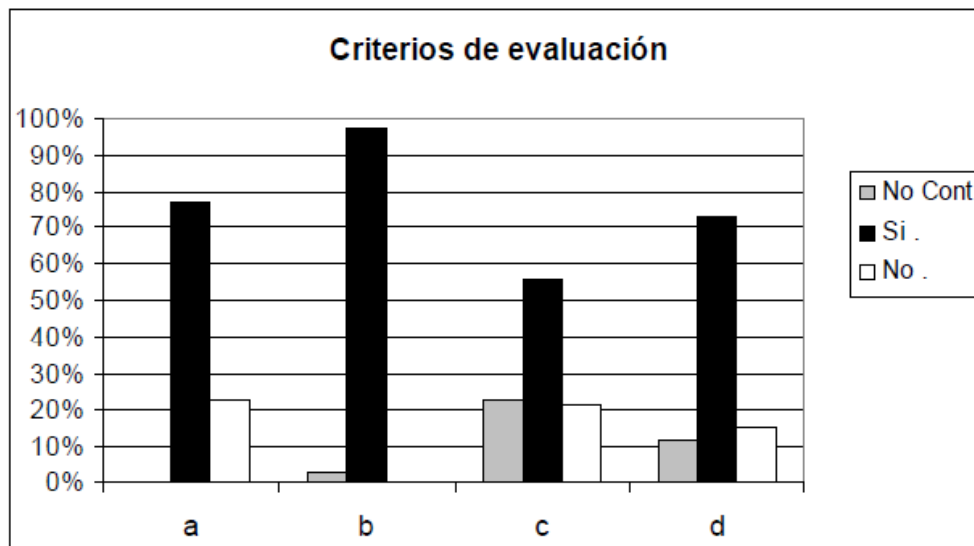
²⁴ Fuente: Gráficos extraídos del informe de las encuestas estudiantiles de Terapéutica Vegetal, año 2008.

la claridad de las consignas enunciadas en los exámenes, aquella que obtuvo el menor porcentaje.

Otro aspecto digno de mención en este análisis es el hecho de que la proporción de respuestas desfavorables, considerando el gradiente que figura como “malo” en el menú, no pasa del 6 % en ninguna de las cuestiones que se tuvieron en cuenta.

Cuadro Nº 6: Criterios de evaluación²⁵

- a. ¿Fueron conocidos antes de los exámenes?
- b. Si la respuesta anterior es SI: ¿se respetaron?
- c. Los criterios de corrección: ¿Fueron comunes o equivalentes entre los docentes?
- d. ¿Está de acuerdo con los criterios de corrección?



Al momento de analizar los criterios de evaluación, pudimos observar que un 78 % de los estudiantes encuestados responde que fueron conocidos antes de los exámenes, mientras que un 98 % manifiesta que se respetaron los criterios fijados.

²⁵ Fuente: Gráficos extraídos del informe de las encuestas estudiantiles de Terapéutica Vegetal, año 2008.

Podemos inferir que esta diferencia en la proporción de respuestas positivas, podría indicar un cierto grado de incoherencia en las respuestas o a un error de interpretación del término objeto de la pregunta, ya que no resulta probable que alguien que manifiesta no conocer los criterios, pueda más adelante decir que no fueron respetados.

Cuando se les pregunta sobre si los criterios de corrección fueron comunes o equivalentes entre los docentes, la mayor parte de los alumnos dice que sí, mientras que un 21 % expresa que no lo son y el resto no contesta. No obstante, el 73 % está de acuerdo con los criterios de corrección. Nos preguntamos acerca de la elevada proporción de respuestas favorables y también si los encuestados tienen en claro el significado y alcance de expresiones tales como “criterios de evaluación” o “criterios de corrección”. Si bien esta circunstancia podría afectar la interpretación que realizan los alumnos de este ítem en los otros cursos analizados, en este último caso, las valoraciones positivas sobre los criterios de corrección creemos que podrían relacionarse con el significativo número de alumnos que promocionan sin examen final en esta asignatura.

5 - Reflexiones finales

En este capítulo hemos abordado las prácticas de evaluación en el área de Sanidad Vegetal desde la perspectiva que sobre ella construyen diversos actores institucionales, a través de distintos mecanismos de seguimiento tanto del proyecto académico de la Carrera como de las actividades curriculares que lo componen. Hemos descripto, por un lado, la visión que los responsables del gobierno

universitario en la Facultad han plasmado en informes elaborados en el marco de procesos de autoevaluación institucional. En tal sentido, destacamos que para la implementación de la reforma curricular del 2004, la Institución se basó en un diagnóstico previo – ya descrito en este capítulo – y en normativas derivadas de la acreditación de la Carrera en el año 2003. Destacamos algunos de los aspectos salientes que se relacionan con las prácticas de evaluación: el enfoque de integración teoría y práctica en la enseñanza; la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje que debe constituirse como un componente intrínseco de todo el proceso y no ser reducido a una instancia puntual; la posibilidad de implementar diferentes formas de evaluación periódica - de carácter voluntario y que sólo podrán incidir en forma positiva y acotada en la calificación obtenida en las instancias de parciales integradores - que permitan ponderar el grado de aproximación a lo definido como logro deseable.

También se destaca que una de las orientaciones centrales de la organización curricular es que el Plan de Estudios prevé distintas estrategias para la articulación e integración de los aprendizajes. El contraste entre este supuesto que subyace al proyecto académico y las perspectivas de los equipos docentes relevadas institucionalmente, evidencia ciertas dificultades para garantizar el tipo de formación previsto. En efecto, las referencias a déficits acumulados en cuanto a conocimientos previos en las tres asignaturas analizadas constituye uno de los indicadores observados.

Con relación a las características del perfil profesional y la estructura curricular vigente, observamos que la participación de la Facultad en procesos de evaluación y

acreditación nacional y regional ha condicionado las últimas reformas curriculares. Por un lado, ha determinado ajustes en la secuencia de contenidos, cargas horarias y la ubicación de cada curso. Como hemos visto, estas medidas de reubicación temporal han afectado al curso de Zoología Agrícola dentro del área de Sanidad Vegetal de la Carrera perjudicando, desde el punto de vista del equipo docente afectado, el tratamiento de ciertos contenidos curriculares específicos. Por otro, ha implicado la generación de una serie de pautas y regulaciones internas que, como consecuencia, redundaron en una estandarización de los programas y de los criterios de enseñanza y evaluación. Más adelante veremos qué perspectiva sustentan los profesores al respecto.

De la descripción de los tres programas de evaluación explicitados por los equipos docentes en sus propuestas pedagógicas es posible realizar las siguientes consideraciones:

- Todos los cursos analizados llevan a cabo estrategias de evaluación que ponderan tanto el seguimiento del proceso de aprendizaje como los resultados obtenidos en forma parcial o total, a través de instancias de integración global.
- Si bien predominan modalidades de evaluación individual de los estudiantes, la mayoría contempla actividades de producción grupal que participan, de manera cualitativa, en la valoración global del desempeño.
- Las evaluaciones más directamente relacionadas con la acreditación del curso se llevan a cabo a través de instrumentos de resolución individual y, en su mayoría, con una modalidad escrita y presencial.

- En ninguno de los programas analizados se explicita claramente de qué manera se compone la calificación final que determina la promoción o no del estudiante.
- No se pudo identificar uniformidad en las modalidades e instancias de autoevaluación, tanto de los aprendizajes como de la enseñanza. Las formas de expresar las maneras de llevarlas a cabo no nos permitieron clarificar los alcances de estos mecanismos en cada caso.

El análisis de los resultados de la implementación del Plan de Estudios y de las actividades curriculares en el área de Sanidad Vegetal arroja diversos aspectos, según se considere la perspectiva de los docentes o de los estudiantes. Con relación a los primeros, en la mayoría de los cursos analizados no se registran problemas significativos en materia de prácticas de evaluación. Con relación a los segundos, sí se ha relevado cierta insatisfacción respecto de la enseñanza y la evaluación aunque esas valoraciones no parecen reflejarse en las opiniones de los estudiantes respecto de los cursos del área analizada.

A lo largo de este capítulo hemos analizado algunos aspectos de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la Facultad, considerando tanto las regulaciones institucionales que intervienen en su definición, como las formulaciones plasmadas en los programas de las asignaturas. Además, hemos sistematizado la perspectiva que la propia Unidad Académica construye acerca de la enseñanza y la evaluación expresada en diversos documentos de autoevaluación, que incluyen la perspectiva de docentes y estudiantes. Si bien reconocemos que este abordaje nos permite conocer las características de esas prácticas, entendemos que es necesario

profundizar el análisis de las concepciones que los docentes construyen acerca de ellas que, como hemos visto, inciden no sólo en sus formas de entender la realidad, sino también en las acciones cotidianas que emprenden. En el próximo capítulo abordamos esa perspectiva tomando como referencia los cursos del área de Sanidad Vegetal de la Carrera.

Descripción de las estrategias de aprendizaje y evaluación desde la perspectiva del docente.

Este capítulo tiene como propósito sistematizar la perspectiva que construyen docentes 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. Para avanzar en la descripción y relevar sus puntos de vista, se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas semi-estructuradas a los docentes de los cursos seleccionados dentro del área mencionada: Fitopatología (Profesor Titular, Profesora Adjunta y una Jefe de Trabajos Prácticos), Zoología Agrícola (Profesora Titular y una Jefe de Trabajos Prácticos) y Terapéutica Vegetal (dos Profesoras Adjuntas y una Jefe de Trabajos Prácticos). Cabe aclarar que ésta última asignatura, hasta el momento de finalizado el trabajo, no cuenta dentro de su plantel docente con un Profesor Titular designado.

Con el objetivo de realizar un análisis ordenado y sistemático de la perspectiva de los docentes de las tres asignaturas, se enumeran a continuación las dimensiones que emergieron del procesamiento de las entrevistas a partir de las preguntas realizadas: (Ver Anexo en CD) 1) Descripción de las estrategias de evaluación, instrumentos utilizados, cambios implementados a lo largo del tiempo, fundamentos en los que basan sus decisiones, incidencia de la reglamentación vigente 2) Mecanismo implementado para la construcción de criterios de diseño y corrección de

las pruebas y estrategias de análisis de los resultados 3) Determinaciones institucionales: evaluaciones institucionales y normativas 4) Capacitación docente y/o actualización docente: grado en que la Institución ha incentivado, grado de participación de los docentes. 5) Relación entre la formulación de la propuesta pedagógica elaborada por los docentes (Programa) y aprobada por el Consejo Directivo y lo que efectivamente se realiza en la práctica.

A continuación, describiremos la perspectiva de los docentes de las tres asignaturas seleccionadas:

1 – La Perspectiva de los docentes de Zoología Agrícola

1.1 Descripción de las estrategias de evaluación: instrumentos, cambios implementados, fundamentos en los que basan sus decisiones, incidencia de la reglamentación vigente.

De acuerdo a lo explicitado en el Programa, implementan dos parciales según la reglamentación vigente y, además, hacen mención a otras dos instancias que forman parte de sus estrategias de evaluación.

Los docentes manifiestan que la modalidad difiere entre la primera y segunda instancia de evaluación de los aprendizajes. En el caso del primer examen parcial, adopta una modalidad escrita, individual, con consignas de tipo narrativo, en el que sólo se contemplan conocimientos de índole teórico. No obstante, existe una instancia oral (en otro día de la semana) de reconocimiento de “material

estandarizado mediante recipientes numerados”, de carácter “breve y conciso”²⁶. La segunda instancia de evaluación parcial asume una modalidad oral, abarcando en el mismo momento tanto los contenidos teóricos como los prácticos de reconocimiento de material. Para la recuperación, ponen en práctica un sistema por el cual al alumno que “le faltó algún contenido” y que su nota está entre 5,50 y 6 puntos por ejemplo, se le toma sólo esa parte (“tipo módulo”); en cambio el alumno que desaprobó, recupera la totalidad de los contenidos.

Con relación a las otras instancias que se integran a la estrategia de evaluación, una de ellas es la presentación de informes que los alumnos completan en clase siguiendo guías elaboradas por el personal de la cátedra. Esas producciones inciden en la composición de la nota final “como la antigua – y muy útil – nota de concepto”²⁷, para subir en algunos centésimos el puntaje. La otra instancia se refiere a un seminario que los alumnos deben preparar a partir de una plaga en un determinado cultivo y exponerlo con una proyección visual luego del segundo parcial; su objetivo es que los estudiantes integren contenidos de ambos parciales, aproximándose de esta manera hacia un modelo más real “ya que las plagas – benéficas en el agroecosistema están integradas y no aparecen semanalmente como se ven en las clases áulicas o de laboratorio”²⁸. El seminario es valorado con una nota grupal, pero de las expresiones de las docentes no fue posible clarificar la exacta incidencia que tiene en la composición de la nota final, si bien puede inferirse

²⁶ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

²⁷ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

²⁸ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010.

que forma también parte de la nota conceptual. Estas expresiones dan cuenta, a nuestro juicio, de intentos que los docentes realizan para efectuar un seguimiento de los aprendizajes y de integración de conocimientos.

Manifiestan que están limitados por la normativa vigente para la implementación de otras opciones de evaluación de procesos, consideradas por ellos como herramientas importantes; se refieren en particular a “los antiguos parcialitos”. Coinciden los docentes entrevistados en que eran de gran ayuda (y lamentan que se hayan perdido) para que “lean antes de ir a las clases, cosa que no hacen para nada”²⁹.

Los cambios promovidos en la modalidad de evaluación a lo largo del tiempo parecen responder, por un lado, al incremento en la cantidad de alumnos por comisión y, por otro lado, a la adaptación a la reglamentación vigente. Ejemplifican esta afirmación diciendo que “en la época en que cada docente tenía a su cargo 15-20 alumnos, era factible que ese mismo profesor tomara evaluaciones con una modalidad oral y contenidos teórico-prácticos en una misma instancia”³⁰. Esa percepción del cambio como una respuesta a factores del contexto, no estuvo presente en lo manifestado por todos los entrevistados. En efecto, en otro caso se señaló que “no cambiaron la forma de evaluar a partir de los nuevos planes de estudios ni de la implementación del régimen de promoción”³¹. Sin embargo,

²⁹ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

³⁰ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

³¹ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

reconocen que hubo modificaciones respecto a las clases que pasaron a ser de índole teórico-práctico y al hecho de utilizar un instrumento de modalidad escrita en el primer parcial.

En la perspectiva de los docentes, la cuatrimestralización de esta asignatura con la posibilidad de promocionar sin examen final conduce a una “supercarga horaria y de actividades”. Como consecuencia, trae aparejado que los alumnos “utilicen en demasía” los recuperatorios y la prolongación de la evaluación en el tiempo, incluso fuera del calendario aprobado.

Los docentes de la asignatura en cuestión se pronuncian definitivamente en contra de “la promoción”, asumiendo que “atenta contra la calidad del aprendizaje” y que promueve una gran especulación por parte de los alumnos por el exceso de posibilidades que se les brinda. Y es así que, para contrarrestar de alguna manera estos efectos negativos por ellos percibidos, a los alumnos que “son por promoción” se les toma el segundo parcial con un mayor nivel de exigencia, “casi como un examen final”. Inferimos que es así como esperan generar una mayor integración de conocimientos, en la creencia de que “son ellos quienes tienen que integrarlos porque durante su ejercicio profesional cuando se les presenten situaciones a resolver relacionadas con problemas sanitarios en los cultivos, van a necesitar de éste tipo de capacidades”³². “El examen final sigue siendo la única, más importante y última instancia de evaluación” – expresa una de las docentes entrevistadas. No obstante estar en desacuerdo con el régimen de promoción sin examen final,

³² Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

manifiestan que el porcentaje de alumnos que aprueban la materia bajo este régimen es, en general importante; la explicación es nuevamente – según su opinión – debido a que tienen demasiadas instancias. En este sentido, una de las docentes se pronuncia a favor de limitar el acceso a la promoción y plantea que “es un tema bien visto desde un punto de vista pedagógico que haya tantas posibilidades de recuperación pero no debería ser así”; “cuantas más facilidades les das, más especulan, no es que aprenden más”. Y agrega que “a mayor nivel de exigencia también es mejor para ellos”³³.

1.2 Construcción de criterios de diseño, corrección de las pruebas y estrategias de análisis de los resultados

En cuanto a los mecanismos implementados para la evaluación de los contenidos, de lo expresado por los docentes entrevistados se hace evidente que es la profesora titular quien toma en sus manos la mayor parte de las decisiones, tanto las referidas a la modalidad como al tipo de instrumento a emplear. Por otra parte, es ella quien confecciona el primer parcial; no manifiesta tener dificultades en este sentido, además del tiempo y dedicación que implica. En la corrección intervienen los responsables de cada comisión, pero las respuestas les son provistas por la profesora titular. La razón de esta situación parece obedecer – según expresiones de una de las docentes – al hecho de que en esta cátedra el plantel docente está compuesto tanto por Ingenieros Agrónomos como Licenciados en Zoología, con diferentes formaciones y de esta manera “se tiende a uniformar criterios de

³³ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

evaluación”³⁴. Cuando les preguntamos acerca del segundo parcial explican que esta instancia de modalidad oral está completamente a cargo de los auxiliares docentes responsables de cada comisión. No obstante, los lineamientos son dados también por la profesora titular. En esta ocasión, cada auxiliar docente evalúa “de acuerdo a su personalidad y formación”. Es una instancia integradora “con énfasis en la relación plaga por cultivo”, que incluye conocimientos del primer parcial, con un mayor nivel de exigencia, cercano al de un examen final para aquellos alumnos que “están en la promoción”.

En relación a la composición de la calificación final de los estudiantes no se pudo evidenciar una completa concordancia entre lo dicho por los diferentes docentes entrevistados, en particular en relación al Seminario. Uno de los profesores manifiesta que se valora como nota conceptual y grupal, mientras que otro docente afirma que “la nota final consiste en la ponderación de los dos parciales y del seminario”. Del análisis de las expresiones vertidas por uno y otro se pudo inferir que la construcción de la calificación final se deduce casi exclusivamente de los dos parciales y particularmente en el primero sólo de los contenidos teóricos, ya que el reconocimiento práctico de material se valora como aprobado o desaprobado pero no incide en la nota. Por otra parte, se afirma que los informes de clase requeridos inciden también como nota de concepto para subir “algunos centésimos” en caso necesario.

³⁴ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

Al momento de conocer sobre la realización de reuniones de cátedra vinculadas a la actividad docente, de las respuestas obtenidas no fue posible identificar una dinámica sistemática de equipo. Algunos docentes expresaron que realizan de manera individual análisis estadístico del desempeño académico de los alumnos y, otros señalaron que mantienen encuentros “informales y semanales”, en los que no participan necesariamente todos miembros de la cátedra sino los integrantes de cada comisión. En ellos, se analiza la evolución de cada grupo, avances, logros, dificultades, etc. No pudo detectarse si se procesan datos de desempeño académico en conjunto ni si se piensa grupalmente sobre posibles cambios a implementar como consecuencia de los resultados observados.

1.3 Determinaciones institucionales: evaluaciones y normativas

Desde la perspectiva de estos docentes pareciera que la mayor limitante que perciben es la impuesta por la reglamentación vigente. Por una lado, surge nuevamente la restricción para implementar los “antiguos parcialitos” con algún tipo de sanción como el ausente o una nota promediable (por considerarlos fundamentales “para que los alumnos lean antes de ir a las clases”). Por otro lado, les preocupa sobremanera la excesiva cantidad de posibilidades de las que disponen los estudiantes para llegar a promocionar (y “de las cuales abusan”) y la imposibilidad de contar con instancias de seguimiento de procesos, que incidan en la composición de la nota final de otra manera que no sea sólo para subirla.

Manifiestan una gran dificultad para efectivizar el seguimiento de los aprendizajes en los alumnos; en parte – como ya se señaló anteriormente – por la

imposibilidad de tomar los “antiguos parcialitos” debido a las restricciones impuestas por la normativa vigente, y también por la gran cantidad de alumnos. Estas situaciones no les permiten contar con algún tipo de nota conceptual según sus expresiones, si bien ponen en práctica algunas instancias pero que no parecen terminar de convencerlos. Por otra parte, y en virtud de la “cuatrimestralización” y la ubicación en el tramo curricular (segundo año de la carrera) como disciplina básica – que no les permite estimular una adecuada integración de conocimientos – parecen estar reclamando una mayor participación en los cambios curriculares. Es en este sentido que argumentan con gran convicción que esta disciplina debería ser considerada como aplicada, “de la misma manera que es tratada en otras universidades públicas”³⁵.

Se denota un importante malestar por la manera en que la institución evalúa a los docentes, en particular por las expresiones vertidas por una de las profesoras. Por un lado, en referencia al instrumento empleado, señalan que es muy extenso y no siempre las consignas son comprendidas por los alumnos. Además, la línea de corte es muy baja, factor que genera resultados desfavorables que no reflejan la realidad³⁶. Por otra parte, surge como evidente el reclamo hacia una reciprocidad: si bien no se desestima el valor de la encuesta en sí ni de la opinión del alumno, a su juicio nunca es requerida la opinión de los profesores sobre los estudiantes. Manifiestan la necesidad de un acercamiento de la Institución (especialmente a

³⁵ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

³⁶ Según lo establecido por la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo en 2007, se fijó como línea de corte un 30% de opiniones poco satisfactorias en alguno de los ítems que conforman las encuestas estudiantiles.

través de la Unidad Pedagógica), para conocer los problemas a los que se enfrentan los docentes a la hora de evaluar los conocimientos de los alumnos. Algunos de los docentes expresan que la Unidad Pedagógica (UPA) de nuestra Unidad Académica “debería” acercarse a los docentes para cubrir la necesidad de ciertos lineamientos que les permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en los aspectos referidos a la evaluación. Al respecto parecieran reclamar la confección – por parte de la mencionada UPA – de un diagnóstico de su forma de evaluar para luego poder hacerles sugerencias de mejora. Es en este sentido que ejemplifican diciendo que “cuando viene la CONEAU y pide modelos de parciales ya es llorar sobre la leche derramada; cuando es tarde para corregir o mejorar.” Cuestionan que se espere hasta la llegada de los pares evaluadores para juzgar y valorar las estrategias de evaluación de los cursos.³⁷ Consideran injusto que se evalúe al estudiante “solamente desde los contenidos pero no se lo haga en todos los aspectos que nosotros somos evaluados”³⁸. Surge finalmente la creencia de que las encuestas estudiantiles “tienen mucho que ver con la cuestión política”, que hay en este momento una situación de “poder de los alumnos” generada por una cierta postura “muchachista” por parte de las autoridades y la gestión de esta Unidad Académica. No obstante todo lo planteado hasta acá, manifiestan que sólo una vez hubo opiniones desfavorables de los alumnos que reclamaban más apuntes y actualizados, tema que ya fue solucionado.

³⁷ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

³⁸ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

1.4 Capacitación docente y/o actualización pedagógica: grado en que la Institución ha incentivado, grado de participación de los docentes

Al momento de poner en consideración de los docentes el grado en que la Institución ha incentivado la capacitación pedagógica en los últimos dos años, en primera instancia manifiestan que en esta asignatura la mayoría no tienen formación docente. Coinciden en que la oferta de cursos de postgrado y carreras de la Universidad son más que suficientes. Sin embargo, cuando se ahonda sobre su opinión acerca de esta Unidad Académica en particular, la opinión es completamente contrapuesta. Al respecto, surge como evidente la crítica como así también el reclamo hacia la Unidad Pedagógica por considerar que “deberían acercarse a los cursos” para hacer, en primera instancia, un diagnóstico de las problemáticas que atraviesan a cada asignatura; luego podrían ayudar a corregir o mejorar las metodologías empleadas para evaluar a los estudiantes. Parece claro que sienten la necesidad de algún tipo de apoyo pedagógico, ya sea personal o grupal, que va más allá de cualquier tipo de perfeccionamiento o curso; se refieren con esto a la dedicación exclusiva por un cierto período de tiempo hacia cada cátedra en particular. No aparece como una opción el acercamiento que los docentes podrían hacer hacia la mencionada Unidad Pedagógica en su búsqueda por soluciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes.

1.5 Relación entre la formulación de la propuesta pedagógica elaborada por los docentes (Programa) y aprobada por el Consejo Directivo y lo que efectivamente se realiza en la práctica

Con relación al Programa, a pesar de no haber sido explicitado claramente por los docentes entrevistados, fue posible identificar que no refleja fielmente lo que efectivamente se hace en la práctica. Una de las dimensiones que evidencia esta falta de correspondencia está vinculada con las estrategias plasmadas en el documento curricular como instancias de seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumno. Al respecto, fue posible inferir que algunas modalidades planteadas como informes individuales de las clases teórico-prácticas y el seminario integrador han sido implementadas pero inciden sólo en un porcentaje muy pequeño en la composición de la nota final (no fue posible detectar exactamente en cuánto). Sin embargo, reconocen que otro tipo de instancias previstas en el Programa como “ejercitación y autoevaluación” de los alumnos y “evaluaciones esporádicas voluntarias de índoles escrita e individual” – con ponderación conceptual que se integra a la nota final – no se ponen en práctica en la actualidad.

Por otra parte, el segundo parcial considerado como integrador de conocimientos y cercano a un examen final, no aparece consignado como modalidad integradora en el citado documento. Pareciera ser la manera en que resuelven los condicionantes de la normativa vigente en este sentido, como también una forma de expresar su disconformidad con el régimen de promoción sin examen final.

Otra de las dimensiones que no aparece como fiel reflejo de lo que está enunciado en el Programa es aquella referida al dictado de las clases. Se expresa

que son de índole teórico-práctica y está explicitado que las clases de los contenidos teóricos “son complementarias y no son de carácter obligatorio” aunque - según sus expresiones - sí lo son los contenidos al momento de ser evaluados los estudiantes; “se garantiza el ofrecimiento de contenidos”³⁹. Este carácter de no obligatoriedad incluye también a los alumnos que forman parte del régimen de enseñanza y promoción sin examen final. Esta modalidad para el dictado de las clases teóricas cuya asistencia no aparece como exigencia, aunque los contenidos son incluidos en los exámenes, pone en evidencia la particular manera como estos docentes interpretan la normativa: por un lado no cumplen con el requerimiento que establece que el alumno para promocionar sin examen final debe asistir al 80 % tanto de las clases teóricas como prácticas o teórico-prácticas, aunque se acomodan a las normas incorporando como parte de la evaluación los contenidos de esas clases. Al respecto, una de las docentes ratifica esta idea diciendo que: “no son teórico-prácticas y las clases teóricas siguen siendo clases magistrales”⁴⁰.

1.6 Síntesis de Zoología Agrícola

Del análisis de la perspectiva de los docentes entrevistados en Zoología Agrícola se puede concluir que la estrategia de evaluación de resultados que implementan difiere entre el primero y segundo parcial, no sólo en su modalidad sino también en la índole de los contenidos que son evaluados. Desde su perspectiva, obedece al interés manifiesto de incrementar el nivel de exigencia en la segunda

³⁹ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

⁴⁰ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 28 de Junio de 2010

evaluación con el fin de promover una integración con un estándar de rigurosidad similar al de un examen final. Esto podría relacionarse - aunque no fue explicitado ni clarificado al momento de ser consultados – a un intento por diversificar las estrategias de evaluación que, entendemos, evidencia una búsqueda por evaluar mejor, con mayor validez de los instrumentos empleados, a fin de obtener resultados de aprendizaje más cercanos a los esperados.

Sin embargo, se pudo observar una cierta falta de correspondencia entre el peso relativo que ocupan los contenidos teóricos y prácticos en la enseñanza, con relación al de la evaluación: por un lado en la afirmación de que las clases son de índole teórico-práctica aunque se pudo verificar que la cursada incluye clases puramente teóricas y otras, teórico – prácticas. Del análisis de la estrategia de evaluación en su conjunto, se pudo observar una preeminencia de los contenidos teóricos sobre los prácticos como exigencia para acreditar el curso.

Con referencia a la estrategia de evaluación de procesos y seguimiento del aprendizaje, se pudieron identificar al menos dos instancias (como los ya mencionados “seminarios integradores grupales” y la “tarea grupal ocasional de reconocimiento de material con exposición de resultados oral o escrita”) que ponen en práctica en este curso, pero prácticamente no tienen peso a la hora de tenerlas en cuenta para la acreditación. Se plantean como nota de concepto pero no pudo identificarse su incidencia concreta en la composición de la nota final.

Con relación a la estrategia propuesta en el Programa del curso, no se observó una total coherencia con las actividades evaluativas efectivamente

desarrolladas. Se identificaron actividades de seguimiento que no se implementan, modalidades de integración de contenidos no explicitadas como tales en la programación del curso, falta de correspondencia entre la exigencia de asistencia reglamentaria y la realmente establecida. Estos ejemplos sirven para mostrar que los docentes muchas veces encuentran formas para “evadir” aquellas normativas con las que no están de acuerdo aunque, de alguna manera, logran cumplir con los requerimientos formales.

En cuanto a la dinámica de trabajo de estos docentes, no fue posible detectar una forma de trabajo colectivo en cuanto a la elaboración de los exámenes parciales. Si bien coinciden en que el tiempo invertido en la docencia es considerable y no valorado por la Institución, pareciera que las tareas relacionadas con esta actividad son más bien de índole individual. En esta asignatura se observan dos modalidades de evaluación bien diferenciadas, con papeles claramente delimitados entre la profesora titular y los auxiliares docentes, al momento de decidir sobre modalidades e instrumentos de evaluación: en el primer parcial los auxiliares docentes prácticamente no intervienen pero, en el segundo, aunque no definen el formato del examen, juegan un rol protagónico en su implementación oral. Al momento de analizar el fundamento que sustenta su estrategia de evaluación, se puede concluir que las decisiones respecto a modalidad, criterios, instrumentos e instancias evaluativas son tomadas casi exclusivamente por la profesora titular; la razón podría ser comprendida a partir de las expresiones de uno de los docentes entrevistados, quien nos indica que en esta Cátedra coexisten diferentes formaciones y trayectorias entre los docentes que la integran. De acuerdo a las expresiones vertidas por una

sola de las docentes, se realizan reuniones informales semanales en las que se analiza la evolución de cada grupo, avances, logros y dificultades; no obstante, no fue posible identificar la existencia de reuniones del equipo en relación con los criterios de evaluación a seguir o para la elaboración de los instrumentos.

En relación a los problemas vinculados con su estrategia de evaluación, no pudieron identificarse de las expresiones vertidas por los docentes de esta asignatura planteos referentes a problemáticas relacionadas con la confiabilidad o validez de los instrumentos utilizados para evaluar los contenidos. Pero, por otra parte, cuestionaron la intervención de la Institución en materia evaluativa en dos sentidos: la ausencia de orientaciones en el diseño de su propia estrategia de evaluación de los aprendizajes y la presencia de mecanismos que evalúan de manera excesiva a los docentes sin redundar en mejoras para su práctica.

Los docentes entrevistados coinciden en mencionar su preferencia por la modalidad de evaluación oral pero implementan la modalidad escrita por razones de practicidad y condicionantes de la normativa. Por otra parte, están decididamente en desacuerdo con el régimen de promoción sin examen final por considerar que los alumnos no alcanzan a integrar contenidos y la única manera de hacerlo es con un examen final oral. Es así que afirman no estar satisfechos con los resultados de rendimiento en términos de calidad del aprendizaje y plantean la necesidad de limitar de alguna manera el acceso o permanencia en la promoción, ya que la reglamentación vigente es demasiado permisiva según su opinión.

Otros de los condicionantes que perciben del contexto institucional están relacionados con la restricción que impone la normativa para realizar evaluaciones constantes por un lado, y por otro, la cuatrimestralización de la asignatura, su ubicación en el tramo curricular (año y semestre de dictado). Todo lo anterior conduce a una “supercarga horaria” y de actividades de los alumnos como así también a la dificultad tanto para el desarrollo de los temas por parte de los docentes como a la imposibilidad de recolección de material vegetal fresco adecuado para su posterior identificación. De manera tal que los estudiantes no logran un tránsito ordenado por las instancias de acreditación y utilizan “en demasía” los recuperatorios, prolongando la evaluación en el tiempo (inclusive fuera del calendario académico aprobado por el Consejo Directivo).

Los cambios implementados a lo largo del tiempo parecen responder fundamentalmente a la gran cantidad de alumnos y a la adaptación a la normativa vigente, que no les permite la adopción de instancias de seguimiento e integración que satisfagan sus expectativas. Es en este sentido que realizaron ajustes parciales en su estrategia de evaluación, en cuanto a la modalidad implementada.

2 – La Perspectiva de los docentes de Fitopatología

2.1 Descripción de las estrategias de evaluación: instrumentos, cambios implementados, fundamentos en los que basan sus decisiones, incidencia de la reglamentación vigente.

Al momento de describir la estrategia de evaluación de los aprendizajes en el mencionado curso, los docentes señalan que emplean un mismo tipo de instrumento en todas las instancias parciales: se trata de un examen con una modalidad escrita e

individual en el que se integra la teoría y la práctica. Si bien es posible suponer que con esta modalidad intentan promover la integración de conocimientos, manifiestan cierta insatisfacción con los resultados obtenidos. Al respecto, destacan las limitaciones que impone la reglamentación para permitir instancias suficientes de integración de los aprendizajes y señalan que los estudiantes manifiestan dificultades para articular y globalizar los contenidos de su curso. Expresan que no prejuzgan al alumno por falta de estudio pero advierten que en general no invierten tiempo suficiente en la asignatura; “creen que pueden aprobar un parcial estudiando sólo tres días para cada uno y eso no es posible”⁴¹; a juicio de los entrevistados el grado de compromiso y responsabilidad es bastante escaso.

Si bien no se pronuncian en forma “tajante” en contra de “la promoción”, surge como evidente la dificultad para garantizar aprendizajes sólidos en un régimen que en la práctica se ha implementado en la mayoría de los cursos sin una instancia de evaluación integradora final. Los docentes coinciden en señalar que sin la instancia del examen final se pierde la posibilidad de garantizar la integración y globalización de los aprendizajes. Más allá de estas restricciones, expresan dificultades para desarrollar instrumentos que satisfagan la evaluación de esos procesos.

En todos los casos los docentes señalan que la evaluación de los aprendizajes se ajusta a la normativa vigente, que aparece como una limitante importante. Desde su perspectiva, “como no les permite” grandes innovaciones, lo que hacen es “adecuarse”. Los cambios promovidos en la modalidad de evaluación a

⁴¹ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de septiembre de 2010

lo largo del tiempo no han sido como respuesta a la reglamentación vigente ni producto de la modificación del Plan de Estudios. En el caso de esta asignatura no mediaron cambios entre ambos planes en cuanto a los contenidos, las cargas horarias, la ubicación en la carrera; en sus palabras “prácticamente pasó inadvertido”⁴². Las modificaciones realizadas fueron producto de la búsqueda constante de alternativas para desafiar al alumno o debido a un cierto grado de disconformidad con lo que se venía haciendo por no considerarlo suficientemente bueno y en la creencia de que podría ser perfectible. Una de las alternativas metodológicas que ensayaron fue la incorporación del estudio de casos durante la cursada y en los parciales, en un intento de mejorar la coherencia entre la forma de enseñar y la de evaluar. Otro intento promovido e implementado en una oportunidad hacia el logro de una mayor integración de conocimientos fue la adopción de un segundo parcial integrador en el que se incluían saberes correspondientes al primer parcial. Frente a los resultados obtenidos (menor proporción aun de alumnos aprobados), y a que ésta instancia generó por parte de los estudiantes quejas ante la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, fue dejado de lado, si bien pudo comprobarse que “ya no recordaban nada de la primer parte de la asignatura”⁴³.

Con referencia al instrumento de evaluación de resultados que utilizan en los exámenes parciales, señalan las ventajas del examen escrito por considerarlo más práctico y objetivo, dada la cantidad de alumnos. En contraposición, se expresa como potencialmente buena la posibilidad de disponer de una instancia oral como el

⁴² Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 11 de Junio de 2010

⁴³ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 11 de Junio de 2010

examen final. Esta afirmación se sustenta en la idea de que el estudiante necesita aprender a expresarse oralmente para su futura intervención como profesional. No obstante, se señala como otra de las ventajas de la modalidad escrita el hecho de que hace posible que – en caso de ser necesario cuando genera dudas la aprobación o no – que cada examen pueda “pasar por las manos de los Profesores”.

De estos ejemplos se puede inferir cómo se van construyendo las innovaciones en la estrategia de evaluación. Por un lado los docentes entrevistados reniegan de las normativas y restricciones institucionales pero por otro, demuestran que en verdad tienen un cierto poder para producir cambios más allá de la percepción de esos límites y de algunos fracasos, y que la innovación puede ser producto de la interacción del grupo docente.

2.2 Construcción de criterios de diseño, corrección de las pruebas y estrategias de análisis de los resultados

En relación a la elaboración del instrumento en sí también ha cambiado con el tiempo: en otra época cada docente aportaba preguntas de acuerdo a su especialidad pero, en la actualidad, sólo algunos participan en la selección inicial; luego se juntan en una reunión “multitudinaria” y lo ponen a consideración de todo el equipo docente. Se establece un “patrón de corrección” con los contenidos mínimos requeridos y se dedica un día en particular a esa tarea. Cuando surgen dudas sobre la aprobación o no de algún estudiante “se pasan” el examen entre los docentes para comparar los criterios aplicados por cada uno. De estos testimonios, surgió la necesidad de interrogar acerca del mecanismo que el grupo lleva a la práctica con el fin de resolver “situaciones dudosas” que condicionan la promoción o no de la

materia. De las respuestas obtenidas fue posible clarificar que para decidir la nota final de cada parcial – en los casos dudosos entre 6 y 7 puntos – es el profesor titular el que decide, en base a consideraciones de orden conceptual teniendo en cuenta tanto al Seminario⁴⁴ como al desempeño del alumno en el aula, criterio obtenido en función del concepto que le transmite cada auxiliar docente a cargo de grupo.

Con respecto a la composición de la calificación final de los estudiantes, se evidencian algunas diferencias entre lo manifestado por el profesor titular y el resto de los docentes entrevistados con relación al peso relativo del Seminario. Sin embargo, al momento de fundamentar de qué manera resuelven la construcción de esa nota, las respuestas ponen de manifiesto que se deduce casi exclusivamente de los exámenes parciales.

Al momento de conocer si realizan reuniones periódicas del equipo con el propósito de abordar cuestiones vinculadas a la enseñanza, señalan que lo hacen regularmente. Para procesar los datos de desempeño académico se hacen reuniones al final de la cursada donde se analizan los porcentajes de aprobados y desaprobados, los éxitos, los fracasos y se piensa en conjunto los posibles cambios a realizar con el objeto de encarar algunos planes de mejora.

2.3 Determinaciones institucionales: evaluaciones y normativas

En la perspectiva de los docentes entrevistados, las normativas y mecanismos

⁴⁴ Más adelante se describe con mayor precisión qué lugar ocupa el Seminario en el conjunto de la estrategia de evaluación de este curso. Cabe recordar que, de acuerdo a la normativa vigente en la Facultad, la calificación mínima para acceder a la promoción sin examen final es de 7 (siete) puntos, Res. N° 287/04.

de evaluación institucional representan condicionantes para el ejercicio de su rol e introducen modalidades de control que actúan como limitantes más que como promotoras de mejoras sustantivas.

Se denota un cierto malestar por las tantas y variadas formas con las cuales la Institución evalúa a sus docentes, en contraposición con la única instancia utilizada para evaluar al alumno: las pruebas parciales o el examen final para aquellos estudiantes que no promocionan. Por un lado, las competencias requeridas en un docente para atender a las diferentes metas de la enseñanza son muy vastas y la sensación es que no son tenidas en cuenta a la hora de evaluarlos. Parecen – de alguna manera - estar reclamando el reconocimiento a los méritos personales, los aportes y dedicación que tienen a sus actividades docentes, que se tenga en cuenta tanto sus percepciones en relación a la evaluación - producto de los años y la experiencia informal en el tema - como de su conocimiento formal. Además, expresan la necesidad de tener una mayor participación e injerencia en el diseño de los cambios institucionales y en los procesos de toma de decisiones. Por otro lado, surge como evidente la disconformidad con el instrumento que la Facultad utiliza para relevar la perspectiva estudiantil – entre otras cosas - porque no discrimina el grado de compromiso individual del alumno con la cursada. Plantean la falta de validez que resulta, pues en el conjunto de respuestas tienen igual peso las opiniones de todos los alumnos. Con esto se refieren al hecho de que no tiene en cuenta a aquel estudiante que estuvo atento, estudió y aprendió, suponiendo que de este tipo de discriminación resultaría una respuesta más criteriosa y, por lo tanto, una valoración diferente sobre la actuación del docente. Tienen la firme creencia de

que algunas de estas cuestiones podrían resolverse con “un instrumento de otras características, más abarcativo, que incluya otros aspectos”⁴⁵ que – a criterio de los docentes entrevistados – no están contemplados en la de la Institución. Un aspecto que se tiene en cuenta, por ejemplo, es el tiempo que dedican al estudio de la asignatura en horas promedio semanales.

Asimismo, señalan que no se debería evaluar a cada profesor en forma individual sino a la cátedra en su conjunto, argumentando que los resultados obtenidos de esta manera van a mostrar que “hay desuniformidad entre los docentes – aunque tal vez no sea así - y esto no debería suceder si se hicieran reuniones periódicas para acordar contenidos mínimos y si funcionara bien la organización interna”⁴⁶. Si estas premisas se cumplieran habría una tendencia hacia un mayor nivel de uniformidad, y es en este sentido que expresan que “es el profesor titular el responsable de que así sea; es una cuestión organizativa interna”⁴⁷. En esas condiciones, parecen manifestar que las Encuestas estudiantiles implementadas por la Institución son más bien una rendición de cuentas, que podría conducir a un resultado de premios o castigos, tal vez en una especie de “caza de brujas” y no un instrumento para la autorreflexión y el mejoramiento de sus prácticas docentes. Por contraposición, la encuesta que utilizan en el curso es anónima, tanto para los estudiantes que la completan como para los docentes que son “juzgados”; se valora

⁴⁵ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de septiembre de 2010

⁴⁶ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de septiembre de 2010

⁴⁷ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de septiembre de 2010

a los profesores de la teoría en su conjunto y de la misma manera a los de la parte práctica.

Con respecto a los resultados de las encuestas institucionales, todos los entrevistados coinciden en que destacan solamente la parte negativa de la opinión de los estudiantes, ya que la línea de corte para determinar la relevancia de una problemática de enseñanza es muy baja (30 %). También se cuestiona la confiabilidad del procedimiento pues entienden que influye la subjetividad con que responden los alumnos: “el chico es muy subjetivo para opinar”⁴⁸ y ciertas condiciones organizativas, tales como el tiempo destinado para completar las encuestas y la claridad de los ítems en cuanto al vocabulario técnico empleado en el instrumento.

Se evidencia una cierta insatisfacción con la normativa respecto a las posibilidades que brinda para realizar un seguimiento de los alumnos; no les permite desarrollar estrategias de control de procesos e integración de conocimientos. Coinciden en que el antiguo “parcialito” previo a la clase era positivo, pero no se puede implementar si “hay que convencerlos para que lo hagan con algún incentivo como subir la nota en 1(un) punto”⁴⁹. Entendemos que en realidad los docentes, de alguna manera, parecen estar reclamando la existencia de mecanismos de regulación de procesos que favorezcan el compromiso de los estudiantes durante el desarrollo del curso. Dicen, por ejemplo, que “es una de las primeras materias que

⁴⁸ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 8 de Junio de 2010

⁴⁹ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 8 de Junio de 2010

tiene relación con la carrera y sin embargo igual no leen, se aburren, parece que van a las clases por compromiso”⁵⁰.

Como parte del diagnóstico que los entrevistados realizaron, emergieron algunas reflexiones respecto a necesidades que la normativa institucional debería atender. Al respecto, manifestaron que sería conveniente que la Facultad definiera “una posición institucional sobre el tipo de alumno” que se pretende formar: “una persona pensante o no” y que si esta posición fuera clara, todos los profesores tendrían un mismo estilo para evaluar; se unificarían criterios y se generarían tendencias más coherentes, ya sea para “priorizar la resolución de casos” o bien para “estimular un conocimiento enciclopedista y memorístico”⁵¹.

2.4 Capacitación docente y/o actualización pedagógica: grado en que la Institución ha incentivado, grado de participación de los docentes

Al momento de poner en consideración de los docentes el grado en que la Institución ha incentivado la capacitación docente en los últimos dos años, en su mayor parte coinciden en que ha aumentado la oferta, aunque el grado de participación ha sido relativamente bajo. No obstante, demuestran compromiso con su formación docente (todos los integrantes de esta asignatura tienen algún tipo de formación en este sentido). Por un lado, manifiestan que la Institución ha ido asignándole importancia y peso a la formación docente, dando como resultado una mayor concientización hacia la necesidad de actualización y mejora. Sin embargo,

⁵⁰ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 11 de Junio de 2010

⁵¹ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de septiembre de 2010

coinciden en destacar que “el sistema lleva a que la mayor prioridad se de a la Investigación”⁵² y en los últimos años a la Extensión por sobre la Docencia que “no resulta redituable” en términos de su valor al momento de informar actividades desarrolladas o de concursos docentes; “no se evalúa ni el tiempo dedicado a la docencia ni una buena clase, ni a las consultas de alumnos, etc y ante una situación así, nadie va a poner muchas fichas en esta actividad”⁵³ – expresa uno de los docentes.

Más allá de estas consideraciones, los entrevistados coinciden en expresar que las mejoras instrumentadas en su estrategia de evaluación han obedecido, en mayor medida, a la necesidad de responder a inquietudes y necesidades del equipo docente más que a políticas institucionales de perfeccionamiento y actualización pedagógica.

2.5 Relación entre la formulación de la propuesta pedagógica elaborada por los docentes (Programa) y aprobada por el Consejo Directivo y lo que efectivamente se realiza en la práctica

Con relación al Programa, los docentes entrevistados indican que la formulación de su propuesta pedagógica refleja sólo parcialmente lo que se hace en la práctica; los criterios que se utilizan no son “fiel reflejo” de lo que está expresado allí. Al respecto, una de las dimensiones en las que se pone en evidencia esta aparente falta de correspondencia es aquella vinculada con las estrategias que los docentes llevan a cabo para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del

⁵² Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 11 de Junio de 2010

⁵³ Entrevista a Profesor, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

estudiante. Tal como se expone en el Programa, los entrevistados reconocen haber implementado algunas modalidades como seminarios obligatorios, evaluaciones al finalizar cada trabajo práctico, etc., que intentan acercarse a una evaluación permanente, pero estas instancias tienen una baja incidencia en la conformación de la calificación final de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es el “Seminario o Trabajo de presentación personal”, planteado al inicio de la cursada y expuesto al final del semestre como una actividad paralela al desarrollo de las clases con tutoría de los docentes. En el Programa, esta actividad no está explicitada como uno de los “eventos evaluativos” que participan de la acreditación del curso. Sin embargo, es de carácter obligatorio y coinciden que es a partir de involucrarse en su resolución que se observa un cambio en el alumno, tanto en la actitud como en el manejo del vocabulario específico y la integración de conceptos. Expresan que esta instancia genera una mayor motivación e interés por la asignatura, resultando sorprendente, en algunos casos, la diferencia de ciertos alumnos en particular entre los resultados de los parciales y el desempeño en el Seminario. Al momento de indicar la ponderación relativa, manifiestan que incide solamente en un 10 % aproximadamente, de forma conceptual y, exclusivamente como un “aporte para subir la nota”, ya que entienden que la actual reglamentación no permite su incorporación como parte de la estrategia de evaluación del curso.⁵⁴

⁵⁴ La Res. 287 establece que la evaluación es un componente del sistema enseñanza-aprendizaje que debe formar parte intrínseca del proceso, y resuelve en su ARTÍCULO 9º: Las asignaturas podrán implementar diferentes formas de evaluación periódica que tendrán el propósito de que docentes y alumnos establezcan un juicio de valor acerca de la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y actitudes logradas por los estudiantes en función de algún criterio de referencia que permita ponderar el grado de aproximación a lo definido como logro deseable. El resultado de estas evaluaciones (de carácter voluntario) sólo podrá incidir en

2.6 Síntesis de Fitopatología

Del análisis de la perspectiva de los docentes de Fitopatología, es posible afirmar que desarrollan una estrategia de evaluación que presenta una modalidad afianzada de evaluación de resultados y formas menos consolidadas de evaluación de procesos y de seguimiento del aprendizaje. Con respecto a la primera, se destaca un importante nivel de acuerdo entre los docentes respecto de la implementación de exámenes escritos, individuales y presenciales que constituyen la fuente principal a partir de la cual se configura la calificación final. Con relación a la evaluación de procesos, se registra una diversidad de criterios y formatos de evaluación. Por un lado, no fue posible identificar valoraciones consistentes acerca del peso relativo de esos distintos componentes al momento de la acreditación del curso. Por otro lado, no se registró una total coherencia entre la estrategia propuesta en el Programa del curso y las actividades evaluativas efectivamente desarrolladas.

Con respecto a la dinámica de trabajo de este grupo de docentes, se destaca la realización de reuniones periódicas dedicadas exclusivamente a los temas pedagógicos y la motivación para producir cambios y mejoras en la docencia. Todos los entrevistados coincidieron en destacar el tiempo que dedican al trabajo colectivo en materia de enseñanza y evaluación. En esos espacios comparten inquietudes o situaciones problemáticas relacionadas con la evaluación y toman, en forma colegiada, decisiones para resolverlas. Se presentan como un grupo con un

forma positiva y acotada en la calificación obtenida en las instancias de parciales integradores. La aplicación de esto último deberá ser analizado y aprobado por el HCA.

dinamismo interno sostenido, entre otros motivos, por una cierta sensibilidad de los docentes hacia el tema de la evaluación: revisan sus prácticas, reconocen que tienen limitaciones, pero se involucran e identifican con el problema, demuestran compromiso con su formación docente. Se observa la preponderancia de una cierta lógica corporativa en la manera de resolver las situaciones al interior de la Cátedra. Si bien hay un planteo colegiado de trabajo, el Profesor parece ser el responsable casi absoluto de algunas decisiones; es notorio el peso de su autoridad en variados aspectos relacionados con la actividad docente. Sin embargo, queda claro de las entrevistas que no se manifiesta ningún tipo de malestar por parte de los docentes ante el alto grado de liderazgo del profesor titular sino que, por el contrario, se percibe como un valioso apoyo al desempeño de sus tareas.

Al momento de analizar el fundamento que sustenta su estrategia de evaluación, tanto a nivel de las propuestas como de las prácticas, se puede concluir que las decisiones que toman se apoyan en los acuerdos que construyen a partir de una dinámica de trabajo colegiada. Al respecto, es posible suponer que esta modalidad colaborativa de ejercicio de la docencia se sostiene a partir de dos condiciones que presenta este grupo: todos sus miembros acreditan formación pedagógica y comparten una valoración positiva hacia la importancia de la docencia en el conjunto de tareas que configuran su agenda diaria.

Sin embargo, como hemos visto, en la práctica funcionan parámetros no siempre consistentes entre la prescripción – programa y la acción y, también, en los

criterios de evaluación de los aprendizajes que implementan. A lo largo del tiempo han implementado muchos y variados cambios, lo que denota una cierta inestabilidad, pero a su vez ésta es su fortaleza; están unidos por una preocupación común que es “encontrarle la vuelta” al objetivo de “garantizar aprendizajes sólidos sin examen final”. Desde nuestra perspectiva, esta dinámica de innovaciones constantes supone un esfuerzo considerable para el equipo docente, en términos del tiempo y dedicación que otorgan a la enseñanza y a la evaluación.

Entre los problemas que identifican en su estrategia de evaluación, no explicitan claramente cuestiones vinculadas a la confiabilidad y validez. Sin embargo, expresan dudas y dificultades para diseñar instrumentos de evaluación válidos, en términos de que logren sondear las competencias y saberes que les interesa que los estudiantes aprendan. Por otro lado, han manifestado una preferencia por la modalidad de evaluación escrita pues, como vimos, les resulta más práctica y objetiva. Sin embargo, coinciden en que sería bueno disponer de alguna instancia de evaluación oral. No obstante, esta intención de alcanzar niveles de confiabilidad óptimos constituye más bien un horizonte de expectativas que una realidad fácilmente alcanzable. La teoría de la evaluación ha arrojado evidencia suficiente para entender que la confiabilidad es una característica importante, pero sumamente difícil de aplicar adecuadamente y exige un manejo muy correcto de las técnicas de evaluación.

Por último, el contexto institucional parece ser un condicionante importante para la producción de innovaciones que los satisfagan. Si bien reconocen que la

institución favorece la actualización pedagógica de los docentes, subrayan las limitantes y restricciones que las normativas imponen a su accionar pedagógico.

3 – La Perspectiva de los docentes de Terapéutica Vegetal

3.1 Descripción de las estrategias de evaluación: instrumentos, cambios implementados, fundamentos en los que basan sus decisiones, incidencia de la reglamentación vigente.

Con referencia a la estrategia de evaluación de los aprendizajes los docentes señalan que se cumple con la reglamentación vigente de dos parciales con sus correspondientes recuperatorios y flotante. La modalidad es escrita e individual en todas las instancias; las razones que justifican esta elección varían según el docente entrevistado. Se pueden sintetizar diciendo que obedecen, por un lado, a la cantidad de alumnos y a la falta de docentes (“cómo hacemos para tomarles dos docentes a 45-50 alumnos en una mañana” explica una docente en referencia a la evaluación de los contenidos teóricos). Por otro lado, para que quede una constancia que permita revisar la corrección y justificar los criterios utilizados; “para que quede algo escrito así el alumno se convence de por qué aprobó o no”; “lo escrito, escrito queda”⁵⁵ “si no, no se puede discutir, ya que se están jugando la promoción”⁵⁶. En realidad, sólo algunos docentes entrevistados parecen estar de acuerdo con la modalidad escrita y

⁵⁵ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

⁵⁶ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

la decisión – en otra época – habría sido fuente de conflicto, con dispares opiniones entre grupos de docentes, particularmente entre los de la teoría y de la práctica y entre algunos docentes a cargo de los trabajos prácticos.

Las modificaciones en la modalidad de evaluación a lo largo del tiempo, no fueron como respuesta a la normativa de enseñanza y evaluación vigente sino más bien a los cambios de Planes promovidos por la Institución. De acuerdo a lo manifestado por los entrevistados, con el cambio del antiguo Plan 6 (del cual aún quedan alumnos regulares) al Plan 7 y luego al Plan 8, la asignatura pasó de un régimen anual de enseñanza a uno cuatrimestral y, finalmente a trimestral, con posibilidad de promocionar sin examen final con los dos últimos planes. Esto significó – nos explican – que necesariamente se hicieran adaptaciones. Al respecto, una docente manifiesta: “Este Plan es una locura; va todo tan rápido que le empiezan a sentir el gustito a la materia cuando ya están terminando; no hay tiempo para retomar una temática no comprendida porque de una semana a otra se pasa a diferentes temáticas”⁵⁷. Cuando era anual, para aprobar la asignatura se requería un examen final, oral e individual, si bien también había exámenes parciales pero solamente de los contenidos prácticos y como requerimiento para aprobar la cursada. En esa época, cada docente podía decidir la modalidad y el instrumento a emplear. Es así que hubo períodos en los que un turno evaluaba en forma oral y otro en forma escrita; en otro momento se unificó pasando todas las comisiones a evaluar con un instrumento escrito, pero había grandes diferencias en el tipo de consignas

⁵⁷ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

empleadas.

Los docentes entrevistados manifiestan que en las clases los contenidos teóricos y prácticos no se encuentran integrados. Si bien algunos de los docentes coinciden en expresar que sería ideal que así fuera, explicitan algunas razones que complican la posibilidad de concretarla. En primer lugar, señalan que la asignatura se encuentra en el primer cuatrimestre, ubicación que no es compatible con la estacionalidad de los cultivos. En segundo lugar, afirman que habría que armar una estructura curricular diferente y establecer cuáles son los grandes temas de Terapéutica Vegetal, para luego abordarlos desde la teoría y desde la práctica; pero – agrega una de las entrevistadas – “hay que cambiar la mentalidad de los docentes; quizás con el tiempo eso se pueda dar; la cátedra todavía está en pañales”⁵⁸.

No pudo evidenciarse una completa concordancia entre las diferentes expresiones de los docentes entrevistados, al momento de preguntarles sobre la integración de contenidos de la totalidad de la asignatura. Algunos dicen que no existe ningún tipo de modalidad integradora en la actualidad, excepto en el Plan anterior (Plan 6) que, al haber sido homologado con el Plan 7 y por tener mayor carga horaria, los alumnos deben realizar y defender una monografía o trabajo final sobre Manejo Integrado de Plagas. Otros docentes expresan que se hacen visitas al medio productivo, como por ejemplo a una Planta formuladora de productos fitosanitarios y a una Estación Experimental del INTA, donde integran conocimientos principalmente de los trabajos prácticos aunque también de la teoría. Sin embargo –

⁵⁸ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

agregan – es difícil implementar algún tipo de actividad integradora porque los planes de estudios se han achicado de manera considerable en cuanto a su duración. Una docente nos contó que – como parte de su trabajo Final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria - hizo una experiencia piloto que consistió en un trabajo interdisciplinario con la asignatura Horticultura. Fue solamente para una Comisión; trabajaron en forma grupal y fue expuesto y defendido con una presentación oral. La experiencia fue en extremo positiva y concluye que sería una buena opción para reemplazar el segundo parcial, aunque tal vez se podrían sumar algunas preguntas de índole teórico, de temas no incluidos en la elaboración del citado trabajo.

Los docentes entrevistados manifiestan una seria dificultad para implementar algún tipo de instancia de seguimiento y evaluación de procesos. Las razones parecen obedecer a limitantes que impone la normativa vigente que no permite, por ejemplo, “tomar parcialitos”. Al respecto, consideran que eran una herramienta de gran ayuda para incentivar al estudiante en la lectura de los temas previo a su desarrollo en el aula, y como una nota más, una evidencia de índole conceptual o a promediar con los dos parciales reglamentarios. Hacen algunos intentos en este sentido, como “interpelar” al alumno durante la clase o pedir en algunos trabajos prácticos informes de las actividades desarrolladas, pero sólo inciden como concepto a la hora de subir algunos centésimos en la calificación final. En definitiva, como esta forma de resolver el problema no satisface a este grupo de docentes, plantean la necesidad de disponer de alguna instancia de evaluación “extra” que implique

obligatoriedad para el alumno y que incida, de alguna manera, en la evaluación sumativa.

Ninguno de los docentes que compone este grupo expresó su desacuerdo con el régimen de promoción sin examen final. No obstante, no parecen sentirse satisfechos con los resultados de aprendizaje obtenidos en términos de la calidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Al respecto, manifiestan que el hecho de que “promocionen” no les garantiza que hayan aprendido los contenidos mínimos requeridos, como tampoco que hayan logrado un adecuado nivel de integración. En esta asignatura el porcentaje de alumnos que promocionan sin examen final “es muy elevado”. Plantean, posiblemente como una forma de autocrítica, que “no es fácil elaborar un instrumento; uno tendría que estar más asesorado”⁵⁹ o “tal vez el instrumento que se usa para la evaluación no sea el adecuado” “en la modalidad escrita hay que saber preguntar para sacar los conceptos generales; depende de cómo se elaboren”⁶⁰.

Finalmente, si bien, como ya dijimos no se manifiestan en contra del régimen por promoción, coinciden en señalar que las condiciones requeridas para el acceso o la permanencia deberían ser mucho más exigentes. Por otra parte, parece ser una opinión general que con un examen final el alumno está “obligado a leer toda la materia”, por lo que ésta podría ser una forma con la que se acercarían a una mayor integración de conocimientos.

⁵⁹ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 24 de Agosto de 2010

⁶⁰ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

3.2 Construcción de criterios de diseño, corrección de las pruebas y estrategias de análisis de los resultados

De la misma manera que la teoría y la práctica no se integran en las clases, sucede con la evaluación de los contenidos. Al momento de responder sobre los criterios que sustentan sus decisiones, expresan que, debido a que algunas unidades son desarrolladas por una profesora y el resto por otra de las profesoras, cada una arma el parcial de su parte correspondiente y es corregido también en forma independiente. En definitiva, la evaluación de los contenidos teóricos está compuesta por dos grupos de preguntas de los cuales se suma el puntaje obtenido para conformar una nota general. Una de las profesoras de la teoría manifiesta que “cada una hace sus temas de acuerdo al criterio que considera apropiado y luego se acoplan las preguntas unas con otras”⁶¹. Al respecto, agrega que en la parte práctica sí se hace más integradamente entre los docentes; están más unificados los criterios, porque “tengo la sensación de que trabajan más en conjunto”. Sin embargo, otra de las profesoras responsable de las clases teóricas – en contraposición – expresa que existe diálogo al momento de implementar la evaluación sumativa, en cuanto a profundidad de contenidos ya que la idea es que el tipo de preguntas de unas temáticas y otras tengan el mismo nivel de profundización; al respecto agrega: “eso sí está consensuado”. Por último, algunos docentes de los trabajos prácticos dicen desconocer los criterios que se establecen para evaluar los contenidos teóricos y aclaran que “como docentes no tienen acceso a todos los parciales de la teoría”.

⁶¹ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 24 de Agosto de 2010

En cuanto a los contenidos de índole práctica, los docentes coinciden en señalar que trabajan en forma grupal, acordando entre los auxiliares docentes los criterios a seguir ya sea para la confección del instrumento como para su corrección. La mayor parte de las veces se reúnen para confeccionar los parciales en forma conjunta y, en los casos que por alguna razón no lo puedan hacer; cada docente tiene la libertad para armar su propio parcial, respetando los contenidos pero se consensuan algunos ítems para unificar criterios. De cualquier manera, en ese caso, luego lo someten a consideración del resto.

De las diferentes apreciaciones expuestas, se puede observar que en esta asignatura coexisten maneras muy diferentes de ver las problemáticas relacionadas con la evaluación y de trabajo entre los docentes de la teoría y los de la práctica. No fue posible identificar una dinámica sistemática de trabajo en equipo del conjunto de los docentes que componen la cátedra.

Con respecto a la composición de la calificación final de los estudiantes, la misma se obtiene de la sumatoria de los puntajes obtenidos en la evaluación de los contenidos teóricos y prácticos, que luego son promediados para obtener un solo puntaje. Como la calificación es “en números redondos”, existe una pequeña incidencia del concepto que cada docente tiene de sus alumnos de manera que, en algunos casos, se sube en algunos centésimos para llegar al mínimo requerido para promocionar. Al respecto, algunos docentes entrevistados expresan estar “en total desacuerdo” con las evaluaciones sumativas compuestas solamente por un instrumento y afirman que no podemos decir que hay uno solo; es un conjunto de

instrumentos porque durante la clase, al interpelar a los alumnos con algún tipo de pregunta, indirectamente se los está evaluando. Y agregan que la evaluación tiene que ser formativa “se va evaluando, vamos corrigiendo, seguimos evaluando”. Es por eso que el concepto del alumno tiene que tener un peso, independientemente de lo que está escrito en un examen. Es así, que al no poder tomar parcialitos porque la reglamentación no lo permite, esta sería una “nota encubierta”, que permite ponderar “hacia arriba o hacia abajo” el puntaje, en base al concepto o mérito adquirido en función de la participación en clase o la actitud e interés demostrado⁶². No obstante, no se indica con precisión cuál es el peso relativo que tiene esa valoración cualitativa en la composición de la nota final. Sin embargo, no parece concordar con la opinión de otros docentes, quienes le asignan un peso muy relativo a la nota conceptual.

Al momento de informarnos sobre la realización de reuniones de cátedra relacionadas con la temática pedagógica, las respuestas fueron dispares. Algunos de los entrevistados expresan que existen solamente reuniones parciales entre los auxiliares docentes, con particular referencia a los trabajos prácticos y que en alguna ocasión en el año se desarrolla alguna reunión grupal, cuya temática está relacionada más bien con el calendario académico, en cuanto a fechas de exámenes finales, organización del cronograma de trabajos prácticos y decisión de aquellos que se desarrollarán en el campo y cuestiones administrativas. No se hacen análisis sistemáticos de los resultados del desempeño académico de los alumnos en forma grupal; en el Formulario 2 se informan los datos que son requeridos y de manera

⁶² Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

informal se comenta entre los docentes de la asignatura sobre el desempeño de los alumnos a lo largo de la cursada en cuanto a la cantidad que están en condiciones o no de promocionar. Otros entrevistados expresan que – desde que algunos de los docentes a cargo de los trabajos prácticos tienen mayor dedicación – el contacto es continuo. En forma permanente se va consultando sobre cantidad de alumnos aprobados o no, cambios en el calendario de los trabajos prácticos, entre otros temas. Por otra parte, si bien en otras cátedras se hacen reuniones al finalizar cada ciclo, manifiestan que en esta asignatura no se registran problemas en cuanto a las tasas de aprobación por lo que no se justifica la realización de reuniones para su análisis.

3.3 Determinaciones institucionales: evaluaciones y normativas

Este grupo de docentes percibe como condicionantes de su tarea pedagógica a algunas de las normativas institucionales. Desde su perspectiva, permiten que los alumnos hagan un uso especulativo de las “excesivas” instancias de evaluación formal de las que disponen. Esto conduce – a su entender - a una facilidad para lograr la aprobación por promoción sin examen final. Los alumnos vienen “arrastrando” una deficiencia en los contenidos previos necesarios para el buen desarrollo de esta asignatura, producto del Plan de estudios y el manejo que hacen de las posibilidades para promocionar. “El sistema no me convence para nada” – dicen algunos docentes. En relación con lo antedicho, también se notó un cierto nivel de disconformidad con la reglamentación en lo relativo a la determinación de la nota de cada evaluación parcial. Permite que el puntaje obtenido en la última instancia de

recuperación (así se hayan presentado en todas las posibles de las que disponen) sea el que en definitiva va a ser considerado. En cambio, entienden que debería ser el resultado del promedio de las notas obtenidas en cada una de las instancias en que fueron evaluados. No consideran justo el criterio para aquel alumno que estudió y aprobó desde el inicio.

Además, les preocupa sobremanera la restricción para implementar instancias de seguimiento y evaluación de procesos ponderadas y que sean parte constitutiva de la calificación final; cualquier intento que se haga al respecto no puede valorarse (salvo para subir la nota). Parecen concordar en que se podría solucionar – al menos parcialmente – con los “antiguos parcialitos”, al menos para que lean antes de concurrir a las clases. Afirman que sería importante que los estudiantes fueran a las clases con los contenidos mínimos previamente leídos, ya que a veces no pueden responder ni siquiera preguntas sencillas o conceptuales. Al respecto, una de las docentes enfatiza que “no puede ser que se sienten para estar tan pasivos: bostezan, se duermen, están con cara de me quiero ir”⁶³. Es en este sentido que parecen sentir que un instrumento como el mencionado podría ayudar a “incentivar” a los estudiantes al seguimiento de los contenidos en forma permanente y así evitar que se involucren sólo al momento de tener que estudiar para las evaluaciones parciales. Como contrapartida, y según les han expresado algunos alumnos, el actual Plan de estudios tiene una carga horaria “tan alta”, que a veces no les alcanza el tiempo para cubrir las exigencias de todas las materias que están cursando.

⁶³ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

Otra preocupación adicional que pudimos advertir está relacionada con la ubicación en el tramo curricular (en particular al semestre de dictado) y a la trimestralización de la cursada, cuestiones éstas que sienten les son impuestas por la Institución. Además de las razones expuestas más arriba, señalan que el tiempo disponible obliga a un dictado acelerado de los contenidos mínimos, considerados imprescindibles, y su ubicación dificulta la concreción de viajes de estudios y trabajos prácticos extra áulicos.

Con referencia a las Encuestas Estudiantiles implementadas, algunos de los entrevistados manifiestan su conformidad con este instrumento de evaluación de sus actividades docentes; nos explican que “no hay problemas importantes en Terapéutica Vegetal” desde la visión de los estudiantes. Sin embargo, a continuación agregan que se pudo evidenciar un cierto nivel de disconformidad de los estudiantes en relación con la bibliografía, la falta de integración de los contenidos teóricos y prácticos y la escasez de salidas a campo. Al respecto, afirman que el tema de la bibliografía se ha ido solucionando y que están de acuerdo con la necesidad de que la materia debería ser “más práctica”; pero hay factores que dificultan la mejora de este aspecto. Algunos de ellos, nos aclaran, son el tiempo y la dedicación que insume la organización de viajes de estudios y la falta de personal no docente y de campo, como así también de un mayor y mejor equipamiento – fundamental para un buen desarrollo de actividades prácticas de campo. A todo lo antes mencionado, se suma la breve duración de la cursada, que en ocasiones significa, como consecuencia, elegir entre los contenidos que se considera necesario transmitir y reemplazarlos por un trabajo de campo que insumiría la totalidad del horario

disponible, tanto para la teoría como para la práctica. “A veces hay que pensar: ¿qué hago con la Unidad que no puedo dar?” Como consecuencia, “tal día, tengo que dar tres Unidades juntas. Entonces... ¿qué hago? ¿Doy contenido teórico o voy al campo?”⁶⁴. Otra de las docentes asevera que “nos encontramos limitados por la breve duración de la cursada, con altos contenidos a desarrollar – que están en el Programa – y no dan los tiempos”⁶⁵.

Sin embargo, otros de los docentes entrevistados muestran una posición más crítica hacia las mencionadas encuestas estudiantiles. Algunas de las debilidades que se evidencian – a su entender –están relacionadas con 1) la falta de confiabilidad del instrumento en sí, ya que algunos de los ítems incluidos no creen que sean comprendidos por los alumnos debido al vocabulario técnico empleado 2) la falta de confiabilidad de los resultados; a veces los alumnos hasta llegan a confundir a los docentes y otras veces es una baja proporción de estudiantes la que responde la encuesta; en la mayor parte de las consignas “ponen sólo cruces” y en el espacio del que disponen para expresar su opinión, usualmente lo dejan en blanco 3) el anonimato de las encuestas, con el que no están de acuerdo por considerar que “los alumnos emiten opiniones muy parciales sobre criterios que tiene el docente y no están en condiciones de evaluar sobre temas que desconocen; entonces, sus opiniones son negativas”⁶⁶ 4) el tiempo que tarda la Institución en procesar los datos. Al respecto una de las docentes plantea que, cuando las encuestas dan resultados

⁶⁴ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010.

⁶⁵ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

⁶⁶ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 24 de Agosto de 2010

muy negativos, sería bueno participar de un debate con los mismos alumnos que las respondieron, situación que ameritaría una revisión y ajuste de algunas estrategias de enseñanza y evaluación, que tal vez el docente no haya percibido como conflictivas.

En definitiva, en esta asignatura los resultados de las encuestas - si bien cuando comenzó la puesta en marcha no fueron muy satisfactorios – con el tiempo mejoraron. Sin embargo, la percepción del grupo de docentes que la componen, varía mucho, primando una valoración negativa.

No se utilizan encuestas “oficiales” de la cátedra, si bien una de las docentes manifestó haberlo hecho en una ocasión y a efectos de su uso para un trabajo de índole personal

3.4 Capacitación docente y/o actualización pedagógica: grado en que la Institución ha incentivado, grado de participación de los docentes

Al momento de poner en consideración de los docentes el grado en que la Institución ha incentivado la capacitación pedagógica en los últimos dos años encontramos algunas opiniones dispares. En general, concuerdan en que tanto la Universidad como la Unidad Académica a la que pertenecen han generado una buena oferta de cursos y carreras en esta temática. Sin embargo, algunos han participado en casi todo lo ofrecido y otros conocen su existencia pero expresan haber “tomado” algunas herramientas de sus compañeros. En contraposición, otros de los entrevistados consideran que la Institución no incentivó la actualización docente, si tenemos en cuenta que desde hace algunos años se le ha ido asignando

una mayor relevancia a la Investigación y Extensión, en particular a partir del Programa de Incentivos (con las exigencias que conlleva los requisitos requeridos para no quedar fuera del sistema). Al respecto, nos explican que, “hay que cumplir con las tres patas, y no es justo que si hay gente que le gusta la docencia y no la investigación o la extensión, tenga que cumplir con todo. De esta manera, toco todo a medias porque es una exigencia”⁶⁷. Además, agregan, hay una serie de tareas burocráticas que van en aumento día a día e insumen gran cantidad de tiempo, y necesariamente hay que descontarlo de las otras tareas o hacerlo fuera del horario de trabajo.

En referencia al grado de participación de los docentes que componen la FCAYF en los talleres y carreras - que están a disposición tanto en la Universidad como en esta Facultad - algunos docentes afirman que son pocos los que se involucran en estas actividades. Aseveran que “es una decisión personal y tiene que ver con las inquietudes que uno tenga al respecto”⁶⁸. En lo que han participado les ha sido de gran utilidad, ya sea para “poner nombre a inquietudes que ya venían en la mente”, como para intercambiar ideas y problemáticas con profesores de otras áreas disciplinares y de otras carreras.

Todos los docentes que integran esta Cátedra tienen algún tipo de capacitación en este sentido.

⁶⁷ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

⁶⁸ Entrevista a Jefa de Trabajos Prácticos, en La Plata, el día 10 de Septiembre de 2010

3.5 Relación entre la formulación de la propuesta pedagógica elaborada por los docentes (Programa) y aprobada por el Consejo Directivo y lo que efectivamente se realiza en la práctica

Con relación a la Propuesta Pedagógica de este curso, consideramos imprescindible aclarar que, para este trabajo, se analizó el Programa del Plan 8 (Plan de Estudios, 2004). Si bien coexiste con el Plan 6 y Plan 7 porque aun quedan alumnos cursando, y se dictan en el primer semestre, cuarto año, el presente año es el segundo en que se viene implementando el Plan 8, en el segundo semestre de quinto año. La aclaración resulta relevante debido a que - al momento de hacer las entrevistas - el programa del curso se encontraba en proceso de aprobación.

De las respuestas de los entrevistados, se pudo inferir que la mayor parte de las instancias enunciadas como parte de las estrategias de seguimiento y evaluación de procesos, no reflejan lo que efectivamente se realiza en la práctica. Al respecto, algunos de los docentes afirman que desconocen completamente lo enunciado en el Programa del Plan mencionado, ya que nunca fue puesto a su consideración y “ni siquiera lo han visto”, por lo que entendemos no estaban en condiciones de responder a nuestras preguntas específicas. Otros de los docentes manifiestan que no se estaban implementando aun porque el Programa había sido aprobado recientemente por el Consejo Directivo. En consecuencia, se seguían rigiendo por la propuesta pedagógica anterior. Sin embargo, plantean que algunas instancias enunciadas en el Programa⁶⁹ piensan implementarlas en el futuro, pero no fue

⁶⁹ Tales como: “1) elaboración de informes luego de las actividades de intercambio con el medio 2) seguimiento diario mediante observación 3) registro del desempeño académico de los estudiantes 4) nota conceptual surgida de otras instancias, etc”

posible deducir en qué medida van a ser ponderadas para obtener la nota final. Al respecto, una de las docentes asegura que debería haber varias “categorías” de evaluación que se fueran sumando – como se hace en los concursos docentes – y que fueran instancias obligatorias valoradas y no solamente conceptuales, que sirven sólo para subirles la nota. Luego agrega que incluiría, “aunque no lo pusimos taxativamente en el documento curricular”, algún trabajo de profundización en el Manejo Integrado de Plagas de algún cultivo, tomado desde el inicio de la cursada y como un acercamiento hacia la integración de contenidos.

Como dijimos, hasta el momento este Programa no se encuentra en vigencia. Sin embargo, nos interesó conocer de qué manera piensan generar el proceso de autoevaluación del alumno, mencionado en el documento curricular (como parte de la evaluación continua a instrumentarse en múltiples situaciones) y cómo podrían obtener evidencias de este proceso. La mayor parte de los docentes asegura que no se hace y sería complicado ponerlo en práctica en un futuro cercano. Por otra parte, otros afirman que – de hecho – existen evidencias, como consecuencia de las preguntas que les van haciendo durante la clase; “cuando un alumno responde, cree que lo hace correctamente, pero a veces sucede que otro alumno contesta algo muy diferente - agrega – y es en ese momento que empieza la autoevaluación”⁷⁰. No pudimos verificar, de todas maneras, que esta opinión sea generalizada entre otros miembros del equipo docente.

⁷⁰ Entrevista a Profesora, en La Plata, el día 8 de Septiembre de 2010

3.6 Síntesis de Terapéutica Vegetal

Del análisis de la perspectiva de los docentes entrevistados en Terapéutica Vegetal, se puede concluir que desarrollan una estrategia de evaluación de resultados que no parece presentar formas integradas entre los contenidos de la teoría y de la práctica. En cuanto a la evaluación de procesos, pudimos observar criterios no concordantes en cuanto a las modalidades instrumentadas y su ponderación final entre los diferentes docentes entrevistados.

Se identificaron diferencias entre la manera en que los docentes perciben a sus estrategias de evaluación. Mientras que algunos manifiestan que existen sólo dos parciales, uno de contenidos teóricos y otro de prácticos, cuyas notas se promedian para llegar a la valoración final, otros aseguran que la evaluación es continua y se evalúa al alumno en forma permanente; que la evaluación no es solamente sumativa sino formativa. Estos mismos docentes le atribuyen una gran importancia a la “nota conceptual”, pero otros – si bien concuerdan es que hacer un seguimiento conceptual es fundamental para los propios procesos de autorregulación – no sabrían cómo ponderarlo si formara parte de la evaluación sumativa.

No se pudo observar una forma de trabajo colegiada en este grupo de docentes aunque se registraron dispares percepciones sobre esta dinámica de trabajo. Para algunos, pareciera existir una división entre los profesores a cargo de los contenidos teóricos y los docentes a cargo de las comisiones de trabajos prácticos, quienes sí manifiestan que trabajan como equipo. Los esfuerzos dirigidos hacia la implementación de cambios o mejoras en la evaluación parecen ser una

suma de individualidades o pequeños grupos, en forma diseminada sin poner en común voluntades, conocimientos y experiencia con un mismo objetivo. No fue posible detectar un Profesor responsable de las decisiones en diversos aspectos relacionados con la actividad docente. Esta situación podría responder al hecho de que en la asignatura analizada, no hay un Profesor Titular sino dos Profesores Adjuntos, sin que ninguno esté a cargo de la conducción del equipo. Otros docentes, en cambio, manifestaron que aunque no mantienen una dinámica de reuniones periódicas, sí tienen un contacto cotidiano, de relaciones informales que permite ir realizando los ajustes necesarios.

Advertimos una preocupación común por la falta de interés de los estudiantes y la falta de compromiso con la lectura previa a las clases. Asimismo, otra fuente de preocupación es el alto grado de especulación y el exceso de posibilidades que se les brinda para aprobar una materia por promoción sin examen final. Estas condiciones sumadas a las restricciones de la normativa para implementar instancias de seguimiento y la exigua carga horaria del curso y, además de su ubicación inapropiada, atentan contra el aprovechamiento de los aprendizajes que los estudiantes podrían realizar de un curso que atraviesa e integra contenidos centrales de su carrera.

Señalan dificultades que pueden interpretarse como problemas de validez relacionadas con el diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que ameritarían la intervención de instancias de asesoramiento pedagógico de la Institución. Además observan inconvenientes vinculados a la confiabilidad en el

mecanismo de evaluación que la Facultad utiliza para relevar la perspectiva estudiantil. Adicionalmente, cuestionan la subvaloración de la docencia por sobre las exigencias derivadas de las actividades de extensión e investigación, que se suman a la burocratización del trabajo docente.

Si bien fue posible observar una falta de correlación entre los componentes que integran la estrategia de evaluación formulada en el Programa y los efectivamente implementados, esta situación obedecería a la circunstancia de aprobación en curso al momento de la realización de las entrevistas.

En líneas generales, los cambios implementados hasta el momento han obedecido, en mayor medida, a la necesidad de adaptarse a los cambios curriculares más que a procesos de innovación generados por el propio equipo docente. No obstante, la mayor parte de los integrantes de grupo ha participado de propuestas de actualización pedagógica, que han inspirado algunas experiencias piloto

En el apartado siguiente, sintetizaremos los aspectos salientes del análisis realizado, a partir del cruzamiento de las problemáticas de evaluación identificadas en cada asignatura.

4 - Consideraciones finales de la perspectiva de los docentes en las tres asignaturas seleccionadas

En este apartado consideramos 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. Con las conclusiones no pretendemos juzgar ni calificar el trabajo de los docentes mencionados, sino

reflexionar sobre la naturaleza de los problemas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, teniendo en cuenta sus propias creencias y opiniones. Pensamos que pueden ser un aporte valioso tanto para ampliar el vasto cuerpo de conocimientos que sobre esta materia existen en relación a las prácticas evaluativas de los profesores universitarios, como para despertar el interés de los docentes hacia la problematización y reflexión de las propias prácticas y, tal vez, reorientar sus programas de evaluación.

Dentro de las variadas problemáticas que pudimos identificar en relación con la evaluación, podemos mencionar dos grandes grupos: A) Problemas que los docentes perciben como limitantes en su accionar pedagógico. B) Dificultades en sus propias estrategias de evaluación de los aprendizajes.

En el punto A) Problemas que los docentes perciben como limitantes en su accionar pedagógico, incluimos tres determinaciones que consideramos surgieron como rasgos salientes: 1- las institucionales, 2 - las referidas al propio equipo docente y 3 - las vinculadas a los estudiantes como destinatarios de las prácticas de enseñanza y evaluación.

1 - Determinaciones institucionales: Del relevamiento de la perspectiva de los actores hemos identificado algunas tensiones que se relacionan con los límites que, a juicio de los docentes, les imponen las regulaciones institucionales. Estas problemáticas podemos, a su vez, agruparlas en diferentes niveles a) *La normativa vigente*: en primer lugar, es percibida como un obstáculo para la implementación de estrategias de seguimiento para motivar a los alumnos. En segundo lugar, los docentes

encuentran limitaciones al momento de propiciar instancias de integración de contenidos. Al respecto, en algunos casos han realizado intentos que por diferentes motivos fracasaron. En tercer lugar, la estructura curricular en cuanto a la ubicación en el tramo y la carga horaria de su curso no parece satisfacer a algunos de los docentes entrevistados. Por último, expresan su desacuerdo con las excesivas posibilidades que brinda la Institución a los estudiantes para acceder y permanecer en el régimen de promoción sin examen final, situación que deriva en muchos casos en una especulación que parece “molestar” a los docentes entrevistados. *b) La política curricular y la gestión curricular resultante de tal política establecida:* nos referimos en este punto por un lado, al desarrollo práctico del Plan de Estudios en cuanto a la intensidad de la currícula en cada tramo, que trae aparejada como consecuencia, la escasa dedicación de los alumnos a cada asignatura y resultados no esperados en cuanto a su desempeño. Por otro lado, la ausencia de una definición con claridad del perfil de alumno esperado por la Institución tendría incidencia en la coherencia y consistencia de la estrategia de evaluación propuesta por cada curso. Es en este sentido, que pareciera existir una sensación, por parte de los profesores, de una falta de legitimación o respaldo de las innovaciones implementadas. *c) Los mecanismos con que es evaluado el docente:* Nos referimos específicamente a las encuestas institucionales de la perspectiva estudiantil. Al respecto, pudimos notar críticas que abarcan diferentes aspectos como la validez y confiabilidad del procedimiento mismo., Los docentes entrevistados entienden que influye la subjetividad con que responden los alumnos y, a su vez, coinciden en que la línea de corte es muy baja y, en consecuencia, destaca sólo los aspectos

negativos. Además, señalan la falta de claridad de los ítems en cuanto al vocabulario técnico empleado en el instrumento. También cuestionan la falta de practicidad y utilidad, dadas las condiciones organizativas de la implementación de la encuesta tales como el tiempo destinado para completarlas. Con respecto al aprovechamiento de los resultados, expresan su disconformidad por sentir que se le da preeminencia a la voz de los alumnos por sobre la de los profesores. Surge asimismo una cierta sensación de “desconfianza” hacia el uso futuro que pueda darse a esos resultados; varios docentes coinciden en señalar que las mencionadas encuestas podrían ser utilizadas con fines políticos, transformándose en una “caza de brujas”. Sin embargo, algunos de los profesores reconocen que estos mecanismos de evaluación pueden resultar provechosos, si se realizan algunos ajustes. En ese sentido, aportan diferentes ideas conducentes a la mejora de esta forma de evaluación. No obstante queda claro que, de la manera en que viene implementándose hasta el momento, consideran que no propicia una mejora genuina de sus prácticas. Otro tema que se revela como fuente de preocupación reiterada es la cantidad y variedad de competencias que la institución espera (y exige de alguna manera) de los profesores, situación que dificulta la dedicación mas profunda a la docencia. Es así que perciben como excesivas las exigencias con las que se enfrentan los docentes (en comparación con las escasos requerimientos que afrontan los alumnos), ya sea por las mencionadas encuestas estudiantiles, como por los concursos, las renovaciones de los cargos, la cantidad de informes requeridos y sumado todo esto a las tareas administrativas que van en “franco aumento” día a día.

2 – Determinaciones referidas al equipo docente: Las problemáticas percibidas por los docentes pueden ser agrupadas, a su vez, en tres niveles *a) diseño de los instrumentos de evaluación*: si bien la mayor parte de los docentes tiene algún tipo de formación al respecto, los entrevistados coinciden en destacar dificultades para llevar a cabo estrategias de evaluación que les garanticen los aprendizajes que esperan que sus alumnos logren. Manifiestan, en algunos casos, una cierta dificultad para la elaboración de un instrumento que los satisfaga, en particular en referencia a que los estudiantes hayan o no alcanzado los conocimientos y habilidades que consideran necesarios para manejarse en su vida laboral. Expresan claramente la necesidad de asesoramiento técnico específico por parte de la Unidad Académica. Al respecto, las expresiones de algunos docentes parecieran asimilar al experto a una figura externa al curso que puede aportar conocimiento técnico para mejorar el diseño de los instrumentos, y, en consecuencia, la eficiencia de los procedimientos y prácticas. *b) dinámica de trabajo y producción de innovaciones*: se pudieron registrar modalidades bastante disímiles de trabajo en los diferentes equipos que integran cada cátedra. Identificamos casos en que se analizan o problematizan las prácticas en forma colectiva, casos en que solamente algunos docentes del equipo lo recortan como un problema tratándolo en forma conjunta y casos en que estas prácticas no son objeto de análisis grupal. Esta dinámica de trabajo pareciera incidir en la manera en que se toman las decisiones, tanto respecto a la elaboración y corrección de los instrumentos de evaluación, como a la división de las tareas relacionadas con las diferentes instancias pedagógicas. Así, pudo observarse diferencias en el grado de participación de los integrantes de cada equipo, que redundan en dinámicas con

mayor o menor nivel de colegialidad. En los casos donde la modalidad de trabajo es más participativa, se pudo detectar una tendencia a la producción de innovaciones (reflejado en la cantidad de variantes implementadas a lo largo del tiempo). En cambio, en los cursos en los que la participación es menos colegiada, se advirtió que los cambios constituyen, en mayor medida, una adaptación a los requerimientos de la institución y las normativas. Entendemos que estas diferencias pueden vincularse con el peso que tiene en la práctica la reflexión sobre la actividad docente en algunos equipos, y sus efectos en la coherencia y consistencia de su propuesta pedagógica. La mayor parte de los docentes entrevistados reconoce la existencia de diferencias entre lo enunciado en el Programa de la asignatura y lo efectivamente puesto en práctica, indicando que su propuesta pedagógica refleja sólo parcialmente lo realizado y los criterios que se usan no son fiel reflejo de lo que está expresado allí. En algún caso, debido a restricciones institucionales como la demora en la aprobación del Programa y en otros casos a la ya mencionada dinámica de trabajo del grupo. Podemos sintetizar lo expresado anteriormente diciendo que en la práctica funcionan parámetros no siempre consistentes entre la prescripción – programa y la acción.

3 – Determinaciones referidas a los estudiantes: Nos referimos en este punto al perfil del estudiante y las restricciones que impone a las prácticas docentes. Por un lado, los docentes perciben un abierto desinterés por parte de la mayoría de los estudiantes que incide en su predisposición hacia el aprendizaje. Relacionan esta actitud con la excesiva carga horaria de cursada que les dificulta una mayor dedicación al estudio. Además, señalan como limitante la ya mencionada ubicación

curricular que no facilita la posibilidad de que los alumnos articulen los conocimientos previos de anteriores cursadas. Por otro lado, coinciden en señalar su preocupación por la falta de motivación de los alumnos hacia los contenidos específicos de los cursos a pesar de encontrarse las tres asignaturas seleccionadas en diferentes tramos de la carrera. Además, observan una “cultura del facilismo” estimulada desde la institución que resulta contraproducente para modificar las actitudes antes descritas. En estas condiciones, los alumnos “arrastran” dificultades de aprendizaje elementales en su formación, como por ejemplo, las competencias para expresarse en forma oral y escrita.

En el punto B) Rasgos salientes de las estrategias de evaluación: dificultades en referencia a su propia estrategia de evaluación de los aprendizajes, 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, tanto el Plan 7 como el 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. Pareciera que algunos de los docentes implicados en estas entrevistas desconocen (o piensan que no es factible) que la reglamentación prevé y permite una instancia final integradora que se puede sumar a las dos evaluaciones parciales reglamentarias, o reemplazar el segundo parcial por este trabajo. Otros docentes pareciera que están en conocimiento, pero no pudimos clarificar las razones por las cuales no la ponen en práctica, siendo que son conscientes de la carencia de instancias integradoras. Una posible explicación podría ser que previamente a su implementación debe ser aprobada por el Consejo Directivo y tal vez esta situación los haría sentirse aún más condicionados.

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 la implementación de las últimas reformas curriculares. Intentamos dar cuenta de la manera en que fuimos construyendo nuestro abordaje del problema, desde una motivación inicial focalizada en cuestiones de confiabilidad y validez de instrumentos, a partir de nuestra propia experiencia docente. Los aportes recogidos de nuestro tránsito por la Especialización en Docencia Universitaria y específicamente, del análisis de antecedentes, nos permitieron ampliar la perspectiva de análisis originalmente planteada. Así fue como conceptualizamos 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.

En el primer capítulo analizamos, por un lado, las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Facultad desde la perspectiva que construye la propia institución formalizada en informes institucionales, normativa y documentos curriculares. Por otro lado, abordamos las mismas prácticas en el área de Sanidad

Vegetal a partir del análisis de los programas elaborados por los equipos docentes y aprobados por el Consejo Directivo.

Las estrategias de evaluación en la Facultad parecieran responder a una concepción que las integra a las prácticas de enseñanza como parte de un mismo proceso, con un reconocimiento de que los equipos docentes disponen de una variedad de instancias e instrumentos a emplear, tanto para el seguimiento (evaluación formativa) como para la acreditación de los aprendizajes (evaluación sumativa). Desde el punto de vista de la intencionalidad de las prácticas evaluativas, los datos analizados ponen en evidencia que la institución reconoce que no sólo aportan información respecto de la cantidad y calidad de los procesos formativos que se llevan a cabo, sino también insumos valiosos para la retroalimentación y mejora de las prácticas de enseñanza.

En ese mismo capítulo, abordamos algunas determinaciones derivadas de la participación de la Facultad en procesos de evaluación y acreditación nacional y regional, que inciden en forma directa en las regulaciones que encuadran las decisiones que los equipos docentes deben tomar en materia de enseñanza y evaluación. Específicamente, con relación a las características del perfil profesional y la estructura curricular vigente, observamos que dicha participación ha condicionado las últimas reformas curriculares. Por un lado, ha determinado ajustes en la secuencia de contenidos, cargas horarias y la ubicación de cada curso. Por otro, ha implicado la generación de una serie de pautas y regulaciones internas que, como

consecuencia, redundaron en una estandarización de los programas y de los criterios de enseñanza y evaluación.

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. Como vimos, 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.

Con relación al análisis de los resultados que se obtienen de la implementación de las prácticas de evaluación (Formulario 2 y Encuestas Institucionales), concluimos que no pareciera registrarse un consenso firme en la Institución entre docentes y estudiantes en cuanto a considerar a la evaluación como un problema prioritario. Desde la perspectiva de los docentes no se prevén ajustes o modificaciones sustantivas en las modalidades e instrumentos que venían implementando mientras que los estudiantes manifiestan algún tipo de “insatisfacción” al respecto.

En el segundo capítulo, 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 denomina “cultura del sometimiento y de la competitividad”, que parecieran manifestarse en un sentido 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 la perspectiva de los docentes, la dificultad para introducir cambios en la práctica que sean reconocidos como válidos respondería a la falta de claridad en la definición institucional de las estrategias y prácticas para lograr el perfil profesional esperado. Sin embargo advertimos una situación paradójica: los docentes reclaman definiciones más precisas en un contexto institucional que, como mencionamos previamente, pareciera propiciar la estandarización de los procesos. En efecto, 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. Por otra parte, pudimos constatar la existencia de situaciones puntuales que ponen en evidencia modalidades “encubiertas” de enseñanza o evaluación que parecieran “evadir” esas normas, dejando nuevamente en evidencia el margen de autonomía relativa que disponen los actores que cotidianamente interpretan esas pautas y toman decisiones prácticas.

Volviendo a la problemática del malestar de los docentes con relación a las normas vigentes, una dimensión en la que pudimos verificarlo, se refiere a los mecanismos de autoevaluación de la docencia propuestos por la Institución. Al respecto, de las opiniones recogidas sobre la encuesta de relevamiento de la perspectiva estudiantil sobre la enseñanza, inferimos un fuerte cuestionamiento a la confiabilidad y validez de ese mecanismo. Uno de los ejemplos que pudimos identificar al respecto se infiere de las expresiones de los entrevistados cuando señalan dudas en cuanto al destino de los resultados, por considerar que podría hacerse un “uso político” de esos datos. Además, manifiestan que los docentes son objeto de una “sobreexigencia” en materia de evaluación y acreditación de sus méritos y antecedentes. Estos resultados son concordantes con el diagnóstico que, como vimos, realiza António Novóá (2000) cuando describe las fuentes de tensión que operan sobre el trabajo docente en el contexto actual. Frente a esas determinaciones, los docentes, 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. Como vimos con Celman (1998), 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.

Surge como un rasgo sobresaliente de las condiciones sociales en las que trabajan los docentes universitarios, el incremento de las tareas que burocratizan su trabajo, quitando energía y tiempo a otras actividades más específicas del quehacer académico. Explicaría todo esto el aumento de mecanismos de evaluación y

acreditación nacional y regional que repercuten 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 los hallazgos de otros investigadores que han abordado la incidencia de las políticas de evaluación institucional en las universidades nacionales de nuestro país. En efecto, diversos estudios, han puesto en evidencia que esas políticas no necesariamente contribuyen a dinamizar el proyecto académico y pueden, en ocasiones, obstaculizarlo promoviendo prácticas que se orientan más hacia la simulación de los cambios que a la producción efectiva de transformaciones (Krotsch, Camou, Prati, 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 que fueron objeto de análisis 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 de trabajo académico cercanas a las pautas propias del trabajo colaborativo y colegiado entre pares, frente a dinámicas de trabajo con mayores niveles de fragmentación interna. Esas diferencias, desde nuestra perspectiva y aún a riesgo de resultar reiterativos, evidencian los niveles de autonomía que efectivamente tenemos los docentes universitarios en nuestras prácticas, rasgo que pareciera quedar oculto desde la interpretación “defensiva” que realizan los docentes cuando subrayan las restricciones que les “imponen” las normativas para introducir innovaciones. .

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. En líneas generales, pareciera registrarse un consenso respecto de afirmar que los ajustes a los planes de estudio no han logrado resolver la intensidad de la currícula en diversos tramos de la formación. Este problema, a juicio de los profesores, impide 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. El diagnóstico de los docentes pareciera, en principio, no coincidir con la valoración que realiza la propia Institución respecto de los resultados formativos que arroja el Plan de Estudios. En rigor, desde el punto de vista cuantitativo los datos de desempeño académico de los estudiantes parecieran resultar satisfactorios en cuanto a la proporción de alumnos que logran acreditar los cursos en los regímenes de promoción vigente. Es posible suponer, entonces, que desde la perspectiva de la Institución se jerarquice la capacidad educativa o eficacia del proyecto académico para propiciar el avance de los alumnos a lo largo de la Carrera. En efecto, algunos indicadores críticos como la duración real de la carrera o las tasas de aprobación de los cursos abonarían esta hipótesis (Informe de autoevaluación ARCU – SUR, 2009). No obstante, las percepciones de los profesores parecieran dirigirse no tanto a la cantidad de alumnos que logran acreditar su curso sino a las condiciones formativas en las que realizan o alcanzan esa aprobación. Así, como hemos visto, 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 intentado comprender de manera más profunda y holística las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la FCAyF de la UNLP. 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 más allá de que 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.

Bibliografía

Abramoff, C y Garatte, L. (2010) *Diagnóstico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal de la Universidad Nacional de La Plata*. III Congreso Nacional y II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

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.

Basilio, A. M.; Landi, L.; Achaval, B. y G. Lazzari. (2010). “*Dar una nota es evaluar*” – *dijo Hoffman*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

Beltrán Llavador, F. (1994) “Las determinaciones y el cambio del currículum”, en Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, El Aljibe, pp. 369-383.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996) *Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires, Kapeluz Editora s.a.

Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España, Nancea, S.A. DE Ediciones.

Bourdieu, P. (2002) *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.

Bretón, A. (2008) *Evaluación de la implementación de un sistema de promoción parcial*. II Congreso Nacional I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Paraná.

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.

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

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

Cariello, M. E; Moya, M. E; Montesino, R. D y Galussi, A. A. (2008) *Análisis descriptivo de la implementación de la promoción directa en Botánica Morfológica*. II Congreso Nacional I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Paraná

Cavalli, A.; Muñoz, G.; Galván, S.M.; Maiztegui, L.; Vecchio, R.; Amelong, J. (2010). *La evaluación de los estudiantes en el portafolio docente: en búsqueda de la "buena enseñanza"*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

Chamorro, A. M y Tamagno; L. N. (2008) *Sistema de evaluación en la asignatura Oleaginosas en el nuevo plan de estudios*. II Congreso Nacional I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Paraná

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 Nº 2, pp. 505-526. Link: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

De Alba, A. (1991) "Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso y direccionalidad", en De Alba, Alicia *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, UNAM, pp. 116-160.

De Alba, Alicia (2006) "Sobre la determinación curricular", en *Currículo: crisis mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.74-112.

De Caro, A. (2008) *La aprobación por promoción en Producción animal mediante la utilización de estrategias combinadas de evaluación*. II Congreso Nacional I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Paraná.

Díaz Barriga, A. (2000) *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Buenos Aires, Paidós Editores.

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 Nº 3, pp. 481-504 Link: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

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

Goodson, Ivor (2000) *El cambio en el currículo*. Madrid, Octaedro.

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 Nº 3, pp. 618-632. Link: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Katzkowicz, R.; Mottier López. (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 Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Lallana, V. H; Lallana, M; Billard, C; Foti, N; Lallana; V. M y Elizalde; J. H. (2008) *Método aleatorio de generación de exámenes finales: análisis comparativo de su eficiencia*. II Congreso Nacional I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Paraná.

Maza, I.; Bunge, M. M. (2010). *Análisis y reelaboración de algunos aspectos mejorables de un instrumento de evaluación*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

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

Nuñez, C.; Amuchástegui, M.; Cantero, J. y Mulko, J. (2010). *Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de la asignatura Botánica Agrícola*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. y Charlier, E. (Org.) (2001) *Formando profesores profesionales. Quais Estratégias? Quais competencias?* Porto Alegre, Artmed Editora.

Rabinovich M.; Majboroda S.; Raffellini S.; Ortiz S.; Giménez, M. (2010). *La autoevaluación en las TIC: su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en la Educación Superior*. III Congreso Nacional. II Congreso Internacional. Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

Rodríguez, S. M., Collavino, M. D. y Tourn, M. C. (2010). *Formas de evaluación del aprendizaje en el aula*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional. Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

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

Sharry, S; Stevani, R; Galarco, S; Abedini. W. (2010). *Buscando el ideal en la forma de evaluar*. III Congreso Nacional II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza.

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, España, Nancea, S.A. DE Ediciones

Fuentes institucionales consultadas

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (2009). *Informe de Autoevaluación de la carrera de Ingeniería Agronómica. Sistema ARCU SUR*. Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (1998). *Plan de Estudios 7 de la carrera de Ingeniería Agronómica*. Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (2004). *Plan de Estudios 8 de la carrera de Ingeniería Agronómica*. Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. *Plan de evaluación y seguimiento del Plan de Estudios. 2004*.

Paso, Mónica; Garatte, Luciana (2004). "Núcleos problemáticos de la implementación curricular." Documento de trabajo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata.

Res. 222/04, Plan de Estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la FCAyF - UNLP

Resolución C.A. N° 287. 30 diciembre 2004.

Resolución C. A. N° 019/ 2010.

Resolución MECyT N° 334, 02 de septiembre de 2003.

Resolución MECyT N° 1002, 23 de diciembre de 2003.

Documentación disponible en DVD

- 1) Esquema de entrevistas
- 2) Esquema de Formularios 1 y 2
- 3) Formato de Encuesta Institucional a los alumnos