

REFLEXIONES SOBRE UNA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN EXTENSIÓN RURAL: EL EXAMEN DOMICILIARIO

Garat, Juan. García Laval, Bettina. Velarde, Irene.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata.

lolo_garat@yahoo.com.ar

bgala1@hotmail.com

velarde@agro.unlp.edu.ar

Eje temático: 3 a

Palabras claves: proceso, integración, evaluación, examen domiciliario

Resumen

La experiencia de la realización de un examen domiciliario en el curso de Extensión Rural surge como una herramienta propicia para abordar la evaluación de la primera mitad del curso, de carácter más conceptual que instrumental. Esta modalidad se encadena a las otras instancias evaluativas del mismo, buscando integrarla a un proceso que persigue la integración y la reflexión de los contenidos y las prácticas que se realizan a lo largo del mismo. La propuesta – así como las otras- surge de entender a la evaluación en su carácter formativo además de sumativo; más como producto de un proceso que como una instancia puntual en la que el estudiante debe volcar información y contenidos para alcanzar un mínimo necesario para acreditar aprendizajes. El resultado, no exento de nuevas preguntas, permite analizar al instrumento desde una mirada optimista debido a la respuesta de los estudiantes (en términos cuantitativos y cualitativos) y las reflexiones que desencadenó.

Introducción

Extensión Rural resulta una disciplina de síntesis de la carrera de Ingeniería Agronómica y Forestal. En cada instancia del recorrido del curso puede leerse una clara intencionalidad pedagógica, desde la cual se promueven procesos de articulación significativa entre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los sistemas productivos agropecuarios y forestales, los aspectos conceptuales y metodológicos que se presentan en las distintas Unidades Temáticas y las experiencias de vinculación con productores de la región. El

escenario de intervención que plantea se concibe entonces como un campo problemático de relaciones tensas, y la articulación entre las distintas instancias de enseñanza y aprendizaje supone una relación sin la cual cada uno de estos espacios, conceptos y metodologías perdería sentido. Esta trama de relaciones plantea un juego de acción-reflexión-acción, que posibilita la conformación de un espacio de reflexividad (Guber, 2001) y genera, de este modo, un proceso formativo en nuestros alumnos.

Desde nuestra perspectiva, para contextualizar el parcial domiciliario como técnica de evaluación, es necesario situarla en el Programa del Curso de Extensión Rural. Este texto pedagógico y las diversas metodologías y actividades puestas en marcha en las situaciones de enseñanza propiciadas en la asignatura, hacen que Extensión Rural se conciba como un espacio formativo integrador del trayecto curricular que plantea el Plan de Estudios vigente para las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal.

Siguiendo esta posición, en este trabajo analizaremos dicha práctica como una innovación didáctica que cobra sentido sólo a partir de su vinculación con los otros componentes, estrategias y técnicas implicados en el trayecto formativo que propone la asignatura.

Fundamentos teóricos sobre la evaluación

En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar consiste en *poner calificaciones* a los alumnos y *aplicar pruebas* para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. Una concepción proveniente de la universidad medieval, muy persistente como vemos en la impronta de los métodos pedagógicos modernos, cristaliza como práctica educativa la *disputatio: exposición y debate de un alumno con sus profesores*. Esta concepción educativa pone énfasis en la *demonstración constante de lo que se aprende*. Estas prácticas de demostración se han extendido en las acciones formativas como maneras de estimular y controlar a los estudiantes. Como señala Susana Celman, estos enfoques adjudican a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben ser sometidos a un acto de control. Es así que el pensamiento y las prácticas de evaluación dominantes hoy en diversos ámbitos formativos, privilegian la selección, la jerarquización, el control de la conducta.

Una acepción pedagógica y metodológica más conveniente y exigente apunta a un significado más amplio. Desde esta perspectiva evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de

unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno Sacristán, 1994). En este sentido y avanzando con el análisis de la experiencia desde el Curso de Extensión Rural, las formas de concebir la evaluación se anudan con la evolución de las funciones que cumple este espacio formativo en la carrera y en el mercado de trabajo; con las posiciones que va adoptando el Curso y la Institución sobre la validez del conocimiento que se transmite; con las concepciones que se asumen respecto de la naturaleza de los sujetos a capacitar y del aprendizaje; con la estructuración de la carrera como trayecto formativo y con la forma de entender la autoridad. La revisión crítica de las concepciones hegemónicas remite necesariamente hacia una noción más comprensiva acerca de los procesos de evaluación.

Desde esta perspectiva las propuestas tendientes a afianzar la estrategia de evaluación del curso serán sustentables si se tienen en cuenta algunas claves:

- la evaluación no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte del proceso educativo (Celman, 1998), juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo (Zavalza, 1991), está imbricada en el programa formativo de la asignatura, por eso, permite afianzarlo y reformularlo dentro de un proceso de investigación-acción;
- los objetos de evaluación son variados y los instrumentos metodológicos que utilizamos y creamos no son inalterables;
- evaluar no es la aplicación deductiva de conceptos a los datos obtenidos, sino una inducción analítica en la cual los datos mismos interrogan los enfoques construidos y requieren nuevas precisiones y formas de mirar, con las que regresamos al encuentro de ellos, por eso es necesario revisar, crear y recrear constantemente las categorías con las cuales trabajamos.

¿Por qué elegimos el examen domiciliario para evaluar contenidos de la asignatura?

Partiendo de una pregunta básica, elemental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como por qué y para qué evaluamos, vamos avanzando hacia el análisis de la aplicación de un instrumento de evaluación, como es el parcial domiciliario, entendido como proceso evaluativo, con carácter integrador, formativo y sumativo.

Entonces vayamos del principio: el por qué y el para qué evaluamos. En la docencia universitaria, en principio se evalúa para constatar el grado de conocimiento y apropiación que tienen los estudiantes de los contenidos de una determinada materia. Eso nos permite valorar, a través de los cursos que tienen que completar a lo largo de la carrera –sumado a otras

instancias-, si ese estudiante, con su título bajo el brazo puede ejercer la profesión correspondiente de manera proba e idónea. Se entiende que la sumatoria de todas esas instancias de evaluación alcanzan. Pero nos preguntamos ¿alcanzan? Algunos especialistas como Susana Celman nos invitan a dirigir la mirada hacia nuestra propuesta formativa y alertan acerca de cuestiones que necesariamente debemos formularnos; nos invita a analizar si los instrumentos de evaluación, específicamente los exámenes, promueven el aprendizaje significativo:

“No sólo serán valiosos los exámenes que pretendan evaluar ciertas temáticas, a su vez potencialmente valiosas, sino que tal cualidad depende también del tipo de conocimiento que hayan promovido, y de la calidad del sistema de evaluación para ponerlo de manifiesto”.

“Al mismo tiempo - prosigue- al diseñar las actividades específicamente destinadas a la evaluación de modo tal que los estudiantes pongan en juego estos procesos cognitivos, se propiciará que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenadas por esa situación. Según el tipo de cuestiones que se planteen durante una prueba, éstos pueden verse llevados a crear otros puentes cognitivos para resolver esta situación” (Ausubel, citado por Celman, 1986).

En el caso particular del curso de Extensión Rural de la FCAyF, iniciamos la experiencia de aplicar instrumentos de evaluación con el interés de profundizar en la idea de que la misma es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero trámite para calificar. Entendidos integralmente como parte de ese proceso, los instrumentos seleccionados son: el *hilo conductor*, realizado por grupos de alumnos clase tras clase, sintetizando –a su criterio- los aspectos más sustantivos de la clase anterior; el *parcial domiciliario*, objeto de estudio de este trabajo; el *Trabajo de Intensificación en Extensión Rural –TIER-*, cuyos avances a lo largo de la cursada aportan a la evaluación formativa de los estudiantes respecto de la articulación teoría-práctica y el *coloquio final*, modalidad integradora de contenidos y práctica, desarrollados en el curso.

La iniciativa surge desde la necesidad de incorporar mecanismos de evaluación para la primera parte del curso –de carácter más teórico- orientados a indagar la apropiación por parte de los estudiantes de las principales categorías conceptuales, con la idea de que aborden la segunda parte mejor instrumentados a la hora de intervenir en el medio rural. Esta instancia evaluativa se presenta como un proceso que busca promover en los estudiantes el procesamiento e integración de los contenidos de esta primera parte a partir de consignas pertinentes. La propuesta, sustentada en una concepción comprensiva e integral acerca de la evaluación no debía estar dissociada del enfoque de extensión rural que se trabaja en el curso,

desde el cual se propone una mirada constructivista del aprendizaje y la comunicación. En este sentido hay que tener en cuenta que la elección de una determinada metodología para captar información, supone una toma de postura teórico-epistemológica acerca de la concepción de conocimiento y de su modo de construcción (Celman, 1998) así como un determinado enfoque de extensión se corresponde con un determinado enfoque de desarrollo (Sánchez de Puerta, 1996).

Metodología empleada

En reuniones grupales de los integrantes del equipo docente de Extensión Rural, compuesto por dos profesores, un jefe de trabajos prácticos y cuatro auxiliares docentes, se generaron las consignas y actividades para que los estudiantes realicen la evaluación domiciliaria. La misma fue idéntica para las tres comisiones de cursantes de aproximadamente 30-35 alumnos por comisión.

La propuesta del parcial domiciliario consiste en abordar una serie de consignas, referidas a contenidos de las primeras dos unidades del curso (de cuatro en total). A las consignas podemos distinguirlas entre aquellas que, entendemos los docentes, se podían abordar desde la lectura de los textos obligatorios y los apuntes en clase, y las que implicaban una mayor necesidad de integración y de reflexión entorno a la problemática abordada. Entre estas últimas figuraba el análisis de la sección de una película. Para la resolución el estudiante debería darle lectura a los textos seleccionados para cada una de esas unidades, los apuntes personales y los ejercicios realizados en clase. Estos últimos se refieren a diversas modalidades didácticas: análisis de fragmentos de películas, lecturas grupales, elaboración de definiciones, estudio de casos, etc.

La recomendación realizada en el momento de entregar las pruebas es que se aborde en el siguiente orden: lectura grupal de las consignas (en clase), lectura grupal de todos los textos de las unidades (trabajo fuera del aula o independiente), re-lectura de los materiales referidos a cada pregunta, elaboración individual de las respuestas. Más allá del mejor arreglo que puedan hacer los estudiantes a esta secuencia, el éxito de la experiencia reside en la confianza que se tenga en como se aborde el mismo y fundamentalmente el modo en que los estudiantes pongan en juego los procesos cognitivos; suponemos que esta modalidad propicia que se generen nuevos aprendizajes, como resultado de las nuevas relaciones desencadenadas por esa situación.

En cuanto al cuestionario autoadministrado para obtener información sobre la innovación parcial domiciliario, se trabajó con la totalidad de los estudiantes del ciclo 2011 (105

estudiantes que acreditaron el curso) un cuestionario que permitió conocer en profundidad acerca de la modalidad propuesta y cuyos resultados presentamos en el próximo apartado.

Resultados y reflexión

De la totalidad de cuestionarios remitidos, se obtuvieron respuestas del 14% de los estudiantes evaluados. Siendo concientes de la baja representatividad de las respuestas, entendemos que se puede realizar un análisis cualitativo que permita contribuir al equipo docente a analizar –y eventualmente reformular- la propuesta para el próximo curso.

- Experiencias previas de evaluación domiciliaria

Casi la totalidad de los estudiantes manifestaron no haber tenido en todo el trayecto educativo universitario experiencias de evaluación domiciliaria. Sólo un estudiante había realizado una evaluación de este tipo en una asignatura de la carrera de Ingeniería Forestal.

Esta nueva situación, generó sorpresa, sentimientos diversos: miedo a la corrección más rigurosa, sensación de un “examen más fácil”, necesidad de adaptar las respuestas en un proceso de consulta con otros compañeros, entre otros.

- Plazos y formas de ejecución de la evaluación

El plazo establecido de una semana entre la entrega del examen y su presentación final fue para todos los encuestados aceptable.

Respecto a la forma de hacerlo las respuestas están divididas en dos grupos: aquellos que adoptaron la sugerencia de los docentes de hacer una lectura previa de las consignas, luego leyeron todo el material - vieron las películas y finalmente contestaron las preguntas. Un segundo grupo hizo la lectura previa de las consignas y luego fueron contestando una por una seleccionando los textos que consideraban útiles y viendo los videos.

Resaltan algunas respuestas que nos permiten inferir el desarrollo de habilidades de investigación y su posibilidad para ejercitarlas:

“En mi caso seguí los textos que se dieron clase por clase y tomé la mayor cantidad de apuntes que pude durante estas. Luego de esto me resultó mucho más fácil detectar lo importante de lo secundario. Cuando recibí el parcial, lo leí todo y anoté al costado los autores (a mi entender y por lo que recordaba) se referían en cada pregunta. Luego leí todo el material de vuelta, con el cuestionario al lado y con hojas borrador para interconectar textos” (cuestionario N° 9).

“Una vez resuelto el parcial realizamos encuentro grupal para ajuntar ciertas respuestas y así poder potenciarlas” (cuestionario N° 5).

“Consultar con otros compañeros fue de mucha ayuda también” (cuestionario N° 11).

- *Relación entre las consignas de la evaluación y las clases teórico-prácticas y la complejidad de su resolución*

En el 100 % de las respuestas obtenidas confirman la coherencia de las consignas con lo desarrollado en las clases y la instancia de integración teórico práctica que tuvo:

“Las consignas se ajustaron a lo visto en clase, y sí nos permitió integrar los distintos materiales” (cuestionario N° 14).

“Lo mejor es que me quedé bastante tiempo integrando cosas, a diferencia de un parcial escrito común” (cuestionario N° 9).

Respecto a la mayor o menor complejidad de la evaluación consideran que fue compleja, salvo un testimonio que planteó la facilidad de la prueba. La complejidad se refirió al tipo de lecturas de las ciencias sociales a la que los estudiantes no están habituados.

“Fue compleja en el sentido que en toda la carrera no estábamos acostumbrados a leer textos de ese estilo, y referirnos a autores. Algunos textos son complicados al principio” (cuestionario N° 11).

Sin embargo algunas respuestas manifestaron que “fue laboriosa” y en eso residió la complejidad por los tiempos que les insumió resolverla.

“No se si compleja, quizás llevaba su tiempo cada punto” (cuestionario N° 1).

“Compleja, por los tiempos acotados con las otras materias, se complicaba la lectura de todo el material” (cuestionario N° 5).

Uno de los testimonios plantea la dificultad de generar ideas propias en base a las lecturas, lo que señala el predominio de un modelo educativo con énfasis en los contenidos que espera de los aprendizajes de los estudiantes la reproducción memorística de textos seleccionados por los docentes.

“Fue compleja, al menos para mí; no sé si es porque nunca había resuelto un material de este tipo, pero el hecho de tener todo para resolverlo, pero tener que formular mi "propia" respuesta, fue muy difícil” (cuestionario N° 12).

- *La utilidad de la modalidad en el aprendizaje de Extensión Rural*

La mayoría de las respuestas encontraron a esta modalidad como más apropiada para comprender la materia. Por un lado se refirieron al tiempo necesario para comprender las consignas y los textos, a que no tuvieron que estudiar de memoria los conceptos, facilitaron la integración de los contenidos.

La relación entre lograr mejorar su desempeño en la prueba y la asistencia a las clases se verificó en el 80 % de las respuestas.

“No, en mi caso, sin haber tenido clases creo que muchos de los textos no podría haberlos entendido fácilmente” (cuestionario N° 3).

Un estudiante planteó que según su experiencia la modalidad no fue apropiada:

“Me resultó menos apropiada, ya que leí los textos vinculados a las preguntas sin un previo estudio profundo de la materia, como sí lo hago con las otras asignaturas... creo que se aprendería mejor con un parcial común, en el que el alumno va a rendir sin conocer las preguntas, lo cual obliga a varias lecturas previas al examen en profundidad para poder aprobarlo. Además, esta modalidad puede hacer que los alumnos se copien entre ellos, de la otra manera no” (cuestionario N° 14).

- *Las calificaciones esperadas y las obtenidas por los estudiantes*

Es interesante observar que la mayoría de las respuestas obtenidas se inclinaron en señalar la correspondencia entre las expectativas y las calificaciones obtenidas, como así también que la carga subjetiva en la corrección por parte de los docentes no creen que haya variado respecto de otro tipo de evaluaciones. Cabe aclarar que las calificaciones obtenidas por la mayoría de los estudiantes les permitieron aprobar la evaluación; sólo un 3 % desaprobó. La recuperación fue de manera oral.

- *Aspectos generales de la experiencia “parcial domiciliario”*

Una de las cuestiones que se plantean los estudiantes es la novedad de la propuesta por carecer de este tipo de modalidad en la universidad lo que implicó una diversidad de sentimientos y la necesidad de generar nuevas estrategias para su resolución. Así algunos testimonios señalaron: “Al momento de recibir la propuesta estaba absolutamente desconcertado por que no sabía por donde comenzar. Cuando estuve conforme con la resolución del planteo sobre el video del francés que habían dado, agarré más confianza. Al finalizar el parcial tuve una cierta satisfacción de haber presentado un trabajo digno. Ahora pienso que pienso que fue una experiencia interesante” (cuestionario N° 1).

“Cuando lo entregaron no entendía nada, pero pensé que era fácil, tenía una semana en casa, tranqui, luego leí las preguntas y dije: hay que dedicarle. Luego cuando entregué no estaba segura de mis respuestas porque mis compañeras tenían cosas diferentes pero pensé que quizás ambas podían ser, menos mal... La verdad no me resultó nada fácil, me ayudó mucho haber tenido los textos leídos aunque tuve que hacer varias lecturas más para contestar todas las preguntas, pero me ayudó desde el vamos a ubicarme y a relacionarlas. Me gustó mucho la modalidad, no la había hecho antes en la facu y creo debería incorporarse más en las otras materias. Y creo para extensión es fundamental realizar algo así en complemento con las clases que me encantaron” (cuestionario N° 2).

La autoconfianza y la satisfacción de haber desarrollado un trabajo de mejor calidad es uno de los aspectos que señalaron como significativos.

“Cuando me la presentaron creo que se me puso adelante un desafío por ser la primera vez en encarar un parcial de este tipo, me sirvió mucho la lectura del parcial y la orientación que recibí en ese momento. Cuando la entregué me sentí contento por que me llevó una semana ardua de trabajo que se veía reflejado en ese momento y me sentí contento por como lo había encarado y analizado todos los autores para responderlo. Ahora me dejó una enseñanza de la necesidad de que esta modalidad se practique desde el primer año” (cuestionario N° 9).

Al no tener experiencias previas en este tipo de evaluación, la sensación general era que los docentes iban a exigir un nivel de excelencia que ellos no podrían alcanzar. Este temor a ser sancionados fue expresado por diferentes testimonios:

“Cuando nos presentaron la metodología me pareció genial, pensé que sería más sencilla de resolver, pero a la vez tuve mucho miedo porque dije deben corregir muy fuerte” (cuestionario N° 12).

“Cuando me la entregaron sentí alegría al sentir que saber las preguntas previamente, haría que fuese más fácil aprobar el parcial. Cuando la entregué, sentí susto a la corrección, al saber que como todos los alumnos dispondrían de esas preguntas, pensé que los docentes serían mucho más estrictos al corregir” (cuestionario N° 14).

- *Reflexiones de los alumnos alrededor de la modalidad*

La gran mayoría de las reflexiones de los estudiantes valora la modalidad en una materia de las características de Extensión Rural y la reconoce como pertinente para abordar la evaluación en esta disciplina. Algunos destacan como positiva la relación entre el tiempo para la resolución de la prueba y la necesidad de comprensión que necesitan para abordar textos que reconocen como complejos en relación con otras materias. Expresiones como que la modalidad permite “apropiarse más de los conceptos”, “integrar conocimientos” o “realizar conclusiones y análisis profundos” son representativas de las respuestas. Desde una mirada más crítica, hubo quienes entendían que esta modalidad no aporta mucho, ya que favorece la copia entre los compañeros a la vez que el tiempo asignado termina siendo demasiado laxo.

A modo de conclusión y nuevas preguntas

El desafío que señalan los estudiantes al momento de tener frente a sí la prueba es comparable al que tuvo el cuerpo docente al tomar la decisión de evaluar el primer parcial con la modalidad de examen domiciliario. La propuesta buscó poner en sintonía la concepción de aprendizaje que se trabaja desde el curso –entendido como un proceso, en el que se parte

inevitablemente de saberes y experiencias previas, con los que se busca provocar tensiones que se traduzcan en nuevos aprendizajes- con las otras modalidades de evaluación descriptas y con un enfoque de extensión que entiende la intervención como una necesaria ruptura del paradigma dominante para generar nuevas situaciones de desarrollo. En este sentido buscamos coherencia entre las consignas a abordar, la lectura de todos los materiales disponibles y el tiempo de entrega, de manera de permitir que el proceso que comienza a rodar con la lectura del enunciado del examen –aunque convengamos que seguramente se inicia mucho antes- se plasme en una mayor comprensión y apropiación de conceptos y relaciones.

Si bien es difícil evaluar a partir de una única experiencia, teniendo en cuenta que la misma pasó a formar parte de una serie de instrumentos de evaluación, en el conjunto la experiencia es valorada positivamente. Si perder su carácter sumativo, sirvió para aportar a la formación y a la mayor comprensión de la materia.

Algunas preguntas sobrevolaron las discusiones sobre el valor de la modalidad... Se pueden copiar con mucha facilidad, ¿lo harán?; un porcentaje tan alto de aprobados, ¿hace al instrumento demasiado accesible y poco adecuado para evaluar “conocimiento”?; pasada la novedad del uso de la modalidad, ¿los estudiantes se instrumentarán de manera de sortear la prueba mecánicamente?; la forma analítica de puntuación adoptada (producto de la sumatoria de puntos que otorga cada pregunta) ¿puede hacer que se alcance la aprobación sin cumplir con los contenidos mínimos? Seguramente algunas de estas preguntas encontrarán respuestas, otras no, pero surgirán nuevas y más desafiantes. Lo cierto es que entendemos que esta experiencia, novedosa para el curso, viene a aportar una nueva herramienta al proceso de enseñanza-aprendizaje que busca mejorar las aproximaciones que se hacen a nuestro objeto de estudio: la extensión rural. Las opiniones de un número acotado pero comprometido de estudiantes avala el uso del instrumento como parte de una propuesta más amplia.

Bibliografía

- Biggs, J. (1999) Calidad del aprendizaje universitario. Cap 8 “Principios para evaluar la calidad del aprendizaje”. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Celman, S, (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en Camillioni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, pp 35-66. Paidós. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.

- Guber, Rosana (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Sánchez de Puerta, F. (1996) Extensión Agraria y Desarrollo Rural. Sobre las Teorías y Praxis Extensionistas. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Secretaría General Técnica. Serie Estudios. Madrid, España.
- Zabalza, M. (1991) Diseño y Desarrollo Curricular. Cap. 11 La Evaluación, pp 235-293. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Spinelli, E. (2004) Los modelos de Comunicación. Documento IPAP.

