

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ODONTOLÓGICA**

**PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN
EDUCATIVA CENTRADA EN EL
ALUMNO.
ESTUDIO REALIZADO EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA
PLATA**



**Autora:
Esp. Tomas, Paula Mariela**

**Directora:
Prof. Dra. María Mercedes Medina**

**Codirector:
Prof. Dr. Leandro Juan Tomas**

2017

AGRADECIMIENTOS

DESEO EXPRESAR MI PROFUNDO AGRADECIMIENTO A MI FAMILIA POR SU APOYO Y COMPRENSIÓN INCONDICIONAL.

A MI ESPOSO E HIJOS POR EL TIEMPO QUE NO PUDE COMPARTIR CON ELLOS MIENTRAS DESARROLLABA ESTE ESTUDIO.

A LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA QUE ME CUALIFICÓ PROFESIONALMENTE.

A LA DIRECTORA DE TESIS PROFESORA DOCTORA MARÍA MERCEDES MEDIANA POR SU EJEMPLO DE ESFUERZO, DEDICACIÓN, ENRIQUECIMIENTO Y CONSULTA CONSTANTE.

A LOS DOCENTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ODONTOLÓGICA POR SU LABOR Y DEDICACIÓN.

UN RECONOCIMIENTO ESPECIAL A TODO EL PERSONAL DOCENTE DE LAS FACULTADES ENCUESTADAS, YA QUE GRACIAS A SU COLABORACIÓN PUDE REALIZAR ESTA OBRA.

A LOS ALUMNOS ENCUESTADOS DE LAS DISTINTAS FACULTADES QUE CON MUY BUENA DISPOSICIÓN OFRECIERON SUS RESPUESTAS CON PRECISIÓN Y COMPROMISO.

A TODAS LAS PERSONAS QUE HICIERON POSIBLE LA REALIZACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

A TODOS ELLOS, ¡MUCHAS GRACIAS!

MG. PAULA MARIELA TOMAS.

Índice general

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	7
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN.....	12
ESTADO DEL TEMA.....	14
FUNDAMENTACIÓN	18
1. DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	18
2. PRINCIPALES PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	19
3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN	23
4. TIPOS DE EVALUACIÓN	27
5. EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO	29
6. NUEVOS ENFOQUES DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA.....	33
OBJETIVOS.....	42
– OBJETIVO GENERAL	42
– OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	42
HIPÓTESIS.....	44
1. TIPO DE ESTUDIO	46
2. COMPOSICIÓN DEL UNIVERSO Y MUESTRA	46
3. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS O INFORMACIÓN.	47
4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	49
5. RECURSOS MATERIALES.....	49
6. SUPERVISIÓN Y COORDINACIÓN.....	49
7. PROCESO.....	50
8. TIEMPO	50
10. OBJETIVOS DE LOS INSTRUMENTOS.....	50
12. VENTAJAS DE LA ENCUESTA DADO EL NÚMERO DE ENCUESTADOS	51
13. MODELO DE ENCUESTA.....	52
RESULTADOS.....	55
CONCLUSIONES	84
DISCUSIÓN	88
BIBLIOGRAFÍA.....	90

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Facultades y número de encuestados</i>	55
Tabla 2 <i>Carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes</i>	56
Tabla 2.1 <i>Carreras a las que asisten los encuestados de la FaHCE</i>	58
Tabla 3 <i>Años cursados por los estudiantes encuestados</i>	61
Tabla 4 <i>Ocupación de los alumnos encuestados</i>	62
Tabla 5 <i>Métodos de evaluación más frecuentes</i>	64
Tabla 6 <i>Objetivo de la evaluación</i>	66
Tabla 7 <i>Instrumentos de evaluación</i>	67
Tabla 8 <i>Prioridad a la memorización de contenidos</i>	69
Tabla 9 <i>Evaluación como instrumento que refleja el aprendizaje</i>	70
Tabla 10 <i>Evaluación: Transformación de debilidades en fortalezas</i>	72
Tabla 11 <i>Evaluación como promotora de la autorregulación y la autoevaluación</i>	73
Tabla 12 <i>Evaluación asumida como la suma de calificaciones</i>	75
Tabla 13 <i>Responsable principal de los procesos evaluativos</i>	76
Tabla 14 <i>Uso de apuntes en las evaluaciones</i>	78
Tabla 15 <i>Evaluación utilizada para desarrollar habilidades de aprendizaje</i>	79
Tabla 16 <i>Conocimiento de los criterios de calificación antes de la evaluación</i>	81
Tabla 17 <i>Objetivo de las devoluciones</i>	82

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1</i> Representación gráfica del porcentaje de alumnos encuestados en cada facultad.....	55
<i>Gráfico 2</i> Representación gráfica de la distribución de las carreras a las que asisten los estudiantes encuestados de la Facultad de Bellas Artes.....	57
<i>Gráfico 2.1</i> Representación gráfica de la distribución de las carreras a las que asisten los estudiantes encuestados de la FaHCE.....	59
<i>Gráfico 3</i> Años cursados por los estudiantes encuestados.....	61
<i>Gráfico 4</i> Representación gráfica de la distribución de la ocupación principal de los alumnos encuestados.....	63
<i>Gráfico 5</i> Representación gráfica de la distribución de los métodos de evaluación más frecuentes.....	65
<i>Gráfico 6</i> Representación gráfica de la distribución de los objetivos de la evaluación .	66
<i>Gráfico 7</i> Representación gráfica de los instrumentos de evaluación	68
<i>Gráfico 8</i> Representación gráfica de la distribución sobre la priorización de la memorización de contenidos.	69
<i>Gráfico 9</i> Representación gráfica de la distribución de los estudiantes que si consideran y no consideran la evaluación como un instrumento confiable que refleja su aprendizaje	71
<i>Gráfico 10</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre la evaluación como proceso que transforma debilidades en fortalezas	72
<i>Gráfico 11</i> Representación gráfica de la distribución de los estudiantes que consideran o no que la evaluación promueve la autorregulación y la autoevaluación del aprendizaje	74
<i>Gráfico 12</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre si la evaluación es asumida como suma de calificaciones	75
<i>Gráfico 13</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el principal responsable de los procesos evaluativos	77
<i>Gráfico 14</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el uso de apuntes en las evaluaciones	78
<i>Gráfico 15</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el uso de la evaluación para el desarrollo de habilidades de aprendizaje.....	80

<i>Gráfico 16</i> Representación gráfica de la distribución del conocimiento que tienen los alumnos sobre los criterios de calificación	81
<i>Gráfico 17</i> Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre los objetivos de las devoluciones	83

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1</i> Actividades evaluativas extraídas del programa de una asignatura de la facultad de Bellas Artes.....	58
<i>Ilustración 2</i> Actividades evaluativas tomadas de un programa de asignatura de la FaHCE.....	59
<i>Ilustración 3</i> Actividades evaluativas tomadas de un programa de asignatura de la Facultad de Psicología	60

Resumen

Resumen

El presente trabajo de tesis tiene por finalidad realizar un aporte al estudio de los problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno, desde las perspectivas psicopedagógicas. Para tal fin, se realizó en la Universidad Nacional de La Plata, provincia de Buenos Aires, república Argentina, un estudio de tipo exploratorio descriptivo, usando la encuesta como instrumento de recolección de datos, la cual fue aplicada a una muestra de 300 estudiantes de diferentes facultades, en el año 2016.

El trabajo, en primer lugar, describe los conceptos de evaluación educativa; la teoría conductista y cognoscitiva, consideradas relevantes por su influencia en el ámbito educativo a lo largo de los años; expone diversos métodos de evaluación; conceptos sobre los tipos de evaluación; aspectos críticos sobre la evaluación en la educación superior y describe nuevos enfoques de la evaluación universitaria. En segundo lugar, a partir de los conceptos mencionados, se presenta el análisis de las encuestas que indagaron sobre:

- Datos de los alumnos, considerados relevantes para la investigación (ocupación, facultad, carrera a la que asiste, años cursados).
- Datos que indagan sobre los procesos evaluativos (métodos, objetivos e instrumentos de evaluación).
- Datos sobre la percepción que tiene el alumno de algunos aspectos importantes en los procesos evaluativos, como son: la memorización de contenidos, la confiabilidad de los instrumentos de evaluación, la utilidad de la evaluación para cambiar debilidades en fortalezas; la promoción de la autoevaluación; la suma de calificaciones, el rol del docente en los procesos evaluativos; el uso de apuntes durante las evaluaciones; el uso de las evaluaciones para desarrollar habilidades de aprendizaje; los criterios previos de calificación y los objetivos de las devoluciones.

Los resultados encontrados en cuanto a los problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno fueron muy parejos, hallando un patrón en el que aparecieron dos grandes categorías: 1) en la UNLP los procesos evaluativos presentan una gran influencia de enfoques tradicionales de evaluación y 2) en la UNLP existen aspectos

evaluativos que apuntan al desarrollo de enfoques que promueven una evaluación significativa.

En la investigación pudo determinarse que en los procesos evaluativos de la UNLP coexiste un enfoque tradicional y un enfoque formativo y constructivista, lo que indica la presencia de procesos internos de transición, en donde se procura instaurar nuevas miradas sobre la evaluación educativa.

Introducción

Introducción

Aunque en las últimas décadas se ha generado un creciente cambio en la concepción de la evaluación educativa y se ha intentado poner el foco en la dimensión *cualitativa* de la evaluación antes que en la *cuantitativa* (Anijovich, 2010), en la actualidad, pese a los diferentes cambios de paradigmas, pareciera que la palabra evaluación sigue remitiendo de forma directa a un momento estático o tiempo fuera, en el que el alumno pone a prueba el aprendizaje de los contenidos enseñados por el docente. Desde esta presunción, los únicos actores interesados en la evaluación serían los profesores y los alumnos, los primeros encargados de impartir los contenidos y los segundos, ejerciendo un rol pasivo de simples receptores de la información.

El presente estudio aborda los problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno, la amplitud de este planteamiento hace que sea necesario especificar qué se entiende por evaluación educativa centrada en el alumno. Se considera que la evaluación educativa hace parte del aprendizaje de los estudiantes, pero no por ello compete sólo a estos, sino que los procesos evaluativos deben vincular a diferentes entes, como alumnos, docentes, familias, institución educativa, empresas y la sociedad en general. Se piensa, entonces, que la evaluación educativa centrada en el alumno es aquella cuyo objetivo particular es que éste responda durante el proceso evaluativo a los objetivos propuestos por el docente. Visto de esta manera, la evaluación se convierte en un elemento poco significativo en donde el alumno se prepara para rendir los exámenes parciales y/o finales, y el docente se encarga de diseñar las evaluaciones.

Este trabajo se propone estudiar los problemas de la evaluación educativa en la UNLP y para ello se realizarán 300 encuestas a estudiantes de tres facultades elegidas de forma aleatoria: Facultad de Bellas Artes, Facultad de Psicología y Facultad de humanidades.

Los resultados de las encuestas determinan cuáles son los principales métodos, objetivos y estrategias de evaluación en la UNLP. Además, presentan la concepción que tienen los alumnos de la evaluación de su propio aprendizaje, lo que permitirá reconocer cuáles son los enfoques de enseñanza y aprendizaje que subyacen en los distintos procesos evaluativo y cuál es el rol del docente en las prácticas evaluativas de la UNLP en el año 2016.

Se espera que este estudio sea de interés a toda la comunidad educativa de la UNLP y a los distintos profesionales que ejercen la docencia en la educación superior.

Estado del tema

Estado del tema

En el estado del tema es constante encontrar muchos aportes sobre la definición del concepto de evaluación y parece ineludible, en los autores consultados, poner de manifiesto las definiciones de evaluación de Ralph Tyler, Terry Tenbrink y la conceptualización de evaluación de José Tejada. Entre la bibliografía más actualizada sobre el tema se encontró a Elola (2010), quien expone los fundamentos teóricos de la evaluación educativa, caracterizando el concepto de evaluación a través de las definiciones de Ralph Tyler (1950), Michael Schiven en Nevo (1983); Terry Tenbrink (1988) y conceptualizando la evaluación desde los aportes de José Tejada (1997).

Otra constante es que la evaluación ha sido abordada sobre todo desde las concepciones psicopedagógicas. Por tal razón, la evaluación vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje se asume desde los aportes que las teorías del aprendizaje han hecho a la educación. Al respecto se encontraron autores contemporáneos que clasifican las teorías del aprendizaje. Entre ellos: Schunk (2012) quien recopila y expone de forma crítica las teorías del aprendizaje más significativas (Conductista, cognoscitiva, constructivista, entre otras tendencias y enfoques). Además las armoniza con los mecanismos de enseñanza y evaluación educativa.

Frente a las teorías del aprendizaje y su influencia en la evaluación educativa hay muchas posturas que afirman la persistencia en las aulas de una educación, enseñanza y evaluación conductista. Mejía (2011), por ejemplo, subraya la influencia del conductismo en el ámbito educativo. Insiste en la persistencia de prácticas propias del condicionamiento operante de Skinner que se mantienen en la enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes de hoy. También sostiene que este tipo de enseñanza condiciona el desarrollo cognitivo de los alumnos. Al respecto, Pérez (2012) presenta las características y objetivos de la evaluación tradicional. Este autor subraya la necesidad de poner la mirada sobre una nueva evaluación que busque evaluar y potencializar las competencias de los alumnos.

De igual manera, Villalba (2012), en relación con la influencia de las teorías del aprendizaje en la educación actual, plantea que persisten dos paradigmas de evaluación

educativa: cuantitativo y cualitativo. La autora expone cuál es el rol del docente dependiendo del paradigma al que se acogen sus evaluaciones. También de qué forma el docente asume al estudiante dentro de cada uno de estos dos paradigmas.

Por otro lado, varios autores coinciden en considerar el constructivismo como una teoría oportuna para mejorar las prácticas evaluativas. Tünnermann (2011) atiende a la teoría del constructivismo social como herramienta para permitir en los estudiantes un aprendizaje eficaz y su formación integral. Respecto a un tipo de evaluación constructivista, en el marco de capacitación al docente de nivel superior, brindado por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional de Chile (INACAP) en el año 2013, se exponen los conceptos de: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. En este documento se argumenta que en todo proceso de aprendizaje y evaluación se deben conjugar estos tres tipos de evaluación de tal manera que la utilización de éstos contribuya al aprendizaje y la formación integral del alumno.

En cuanto a la evaluación en la educación superior, Moreno (2011) plantea que la mayor parte del profesorado de educación superior carece de formación para la docencia, por ende, no dispone de una preparación específica en el campo de la evaluación, lo que en la práctica dificulta el reconocimiento de la complejidad tanto del proceso de aprendizaje como de su consiguiente valoración. Por su parte, Araujo (2015), atendiendo a los planteamientos de Stake (2006), plantea la existencia de dos enfoques desde donde se asume la evaluación y acreditación de las universidades y los programas de estudio. Uno es el enfoque estandarizado o cuantitativo y otro, es el enfoque comprensivo e interpretativo que considera los contextos y las personas evaluadas.

En la educación superior el nivel didáctico y pedagógico de los docentes es un punto importante de reflexión. Tovar y García (2012), señalan que los docentes poseen amplios conocimientos en sus disciplinas. Sin embargo, no poseen las estrategias suficientes para didactizar estos saberes con los estudiantes de nivel superior. Frente a esta problemática el texto plantea alternativas didácticas desde un enfoque constructivista.

Finalmente, con respecto a nuevos enfoque evaluativos están los planteamientos de Brown y Glasner (2010) quienes compilan y exponen nuevas miradas sobre la evaluación universitaria. Diversos autores compilados en la obra, plantean la evaluación

como una problemática que concierne a estudiantes, profesores, instituciones, familia, empresas, Estado, etc. y proponen nuevos enfoques en el ámbito evaluativo universitario. Entre estos autores, seleccionamos algunos cuyos planteamientos se consideran pertinentes para abordar el tema de la evaluación centrada en el alumno. A continuación se exponen describiendo los conceptos que plantean:

- Race, Phil: El papel de la evaluación en la educación superior y los grupos sociales interesados en la evaluación superior.
- Sambell, Kay y Mc Dowell, Liz: Investigaciones sobre innovaciones en la evaluación del aprendizaje en el reino unido.
- Fleming, Neil: Influencias en los profesores a la hora de calificar trabajos escritos.
- Brown, Sally: Instrumentos para evaluar la práctica profesional.
- Rades, Carth y Tallantyre, Freda: Evaluación como proceso que permite el desarrollo integral del ser humano.
- Young, Gill: Uso del portafolio como método evaluativo.
- Heathfield, Mike; Jordan, Shirley; Lapham, Andy y Wehster, Ray: Estrategias de evaluación grupal.
- Joughin, Gordon: Las modificaciones generadas en los estudiantes en cuanto a percepción y preparación previa, cuando asisten a la evaluación oral.

Fundamentación

Fundamentación

1. Definición y conceptualización de la evaluación educativa

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define la palabra evaluación como la acción de “Señalar o estimar el valor de algo” considerando esta definición, la evaluación, posee un carácter natural pues es una actividad humana espontánea. Sin embargo, dentro del ámbito educativo el concepto de evaluación se complejiza debido a que está determinado por la manera en que es concebida la educación, el aprendizaje y los procesos evaluativos. Por tanto, para una aproximación al concepto de evaluación se expone la caracterización general de la evaluación que realiza Elola (2010):

a) Definición de la evaluación educativa que ponen la atención en el logro de los objetivos curriculares:

- Ralph Tyler (1950) en su obra “Principios básicos de currículo e instrucción” definió la evaluación como una instancia en que debía establecerse en qué medida se habían alcanzado los objetivos.

b) Definición que asumen la evaluación como la atribución de un juicio de valor (Excelente-Regular-Insuficiente...):

- Michael Scrivien (1967, en Nevo, 1983), define la evaluación como el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa.

Esta nueva concepción de evaluación no sólo modifica el enfoque básico al reemplazar una concepción normativa de la evaluación que sólo contrasta logros con expectativas iniciales por una concepción valorativa más amplia, sino que también se amplía el objeto evaluado ya que la primera definición sólo se centran en la evaluación de los alumnos (Elola, 2010).

c) Definición que considera la evaluación como un proceso que facilita información para la toma de decisiones:

- Terry Tenbrink (1988), afirma que la evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones.

Esta aproximación al concepto de evaluación agrega la utilidad de la información recogida en el proceso evaluativo (Elola, 2010).

La autora atiende a la conceptualización de la evaluación planteada por Tejada (1997), quien señala que el concepto de evaluación debe entenderse como:

1. Un proceso sistemático de recogida de información, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado en sus elementos y fases. Desde diferentes puntos de vista con relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos.
2. Relacionada con la emisión de un juicio de valor. No es suficiente con recolectar sistemáticamente la información, ésta se ha de valorar. El otorgamiento de un valor no quiere decir tomar decisiones, puesto que los evaluadores pueden llevar a cabo esta función, y otras personas pueden adoptar las decisiones. Por ello el papel del evaluador se sitúa en la valoración, pero la toma de decisiones pueden adoptarla los administradores del programa.
3. Orientada en dirección a la toma de decisiones. Puesto que el proceso evaluativo ha de servir para algo, como puede ser, por ejemplo, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa. Por ello la evaluación ha de servir de medio, pero no de fin en sí misma (Elola, 2010).

2. Principales paradigmas de la evaluación educativa

La psicología de la educación se ha ocupado de estudiar las diversas vertientes teóricas que han procurado comprender y explicar cómo aprenden los individuos. De tal manera, se puede encontrar una cuantiosa bibliografía que da cuenta de lo que los psicólogos educativos han encontrado, por ello, no es de sorprender que existan diversas clasificaciones que muestran las distintas teorías del aprendizaje. Cada teoría del

aprendizaje está constituida por conceptos que asumen el proceso educativo de una manera determinada. Por tanto, puede decirse que dependiendo de la teoría o teorías de aprendizaje que utilice el docente, será la dinámica de su práctica en el salón de clase (Mejía, 2011).

Con el propósito de entender cuál es el marco de referencia que guía las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo actual y, a la vez, comprender mejor los conceptos subyacentes a la evaluación, se expondrán dos principales teorías del aprendizaje que han influido en el ámbito educativo y por ende en los evaluativos según la clasificación realizada por Dale H. Schunk (2012):

a) La teoría Conductista (B. F. Skinner)

Dale H. Schunk (2012), quien realiza una amplia investigación y un seguimiento teórico-crítico a las teorías del aprendizaje en el texto “Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa”, señala que uno de los más importantes investigadores conductistas fue B. F. Skinner, el cual formuló la teoría del condicionamiento operante que se basa en el supuesto de que las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos) funcionan como señales para responder. El reforzamiento fortalece las respuestas y aumenta la probabilidad de que ocurran en el futuro cuando los estímulos estén presentes. En la teoría conductista, no es necesario referirse a los estados fisiológicos o mentales subyacentes para explicar la conducta.

El condicionamiento operante es un aspecto de la postura skinneriana que ha logrado tener un gran impacto en el ámbito educativo. A partir de él se puede entender la forma en cómo se ha entendido el proceso de aprendizaje-enseñanza en dicho ámbito. Mejía expresa que el condicionamiento operante de Skinner resulta ser una teoría muy eficaz en el ámbito educativo ya que tiene claramente identificados los principios que pueden hacer posible el comportamiento (aprendizaje) que se espera adquiera el individuo. En la escuela se estimula fuertemente el principio de reforzamiento, pues dicho espacio favorece su uso a través de premios, reconocimientos o exoneraciones de deberes o acciones que los estudiantes perciben como desagradables (realizar exámenes, por ejemplo) (Mejía, 2011).

Sin embargo, pese al uso y éxito extendido por parte de los docentes de la teoría formulada por Skinner, debe tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo y que reducir el aprendizaje a aspectos conductuales empobrece las posibilidades del desarrollo cognitivo del individuo. Se debe ser consciente que la teoría del conductismo en lo general y la del condicionamiento operante en lo particular son sólo alternativas que los docentes pueden usar para cubrir determinados aspectos curriculares y lograr objetivos específicos (Mejía, 2011).

b). La teoría Cognoscitiva social

La teoría cognoscitiva tiene como principal exponente a Albert Bandura quien destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Los individuos también aprenden la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones. La teoría cognoscitiva social plantea que las personas aprenden de sus entornos sociales (Schunk, 2012).

Schunk señala que la teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano, ya que las personas pueden aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos en formas que les faciliten lograr esas metas. Algunos procesos claves de autorregulación son la auto-observación, autoevaluación y reacción personal. Estos procesos ocurren antes, durante y después de participar en las tareas.

Estos dos conceptos del aprendizaje presentan implicaciones importantes para la práctica educativa. Las teorías conductuales implican que los profesores deben organizar el ambiente de modo que los estudiantes puedan responder de manera apropiada a los estímulos. Las teorías cognoscitivas se enfocan en lograr que el aprendizaje sea significativo y toman en cuenta las percepciones que los aprendices tienen de sí mismos y de sus entornos de aprendizaje. Es necesario que los maestros consideren en qué forma la instrucción afecta el pensamiento de los estudiantes durante el aprendizaje (Schunk, 2012).

Las teorías clasificadas como cognoscitivas son, hoy día, objeto de interés en el ámbito educativo. Muy particularmente, se está estudiando el constructivismo como una alternativa educativa, la cual parece ser muy interesante y útil en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Mejía, 2011: 52).

c) El Constructivismo

A partir de las investigaciones de Gian Piaget, (biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo) sobre el desarrollo genético de la inteligencia, van desarrollándose los enfoques constructivistas. Las teorías de Piaget señalan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. A pesar de las limitaciones en que se incurrió en la aplicación de las teorías piagetanas, ellas dieron el marco referencial básico para las investigaciones posteriores y fueron decisivas para poner en crisis los enfoques conductistas (Tünnermann, 2011).

Tünnermann define constructivismo según la postura de Mario Carretero quien siguiendo a Vigotsky dice: “Básicamente puede decirse que [constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Tünnermann, 2011: 25-26).

El constructivismo no solo es una nueva forma de comprender el aprendizaje humano, sino que además abarca aspectos epistemológicos que significan nuevas visiones sobre el conocimiento y así mismo alternativas en la pedagogía y en la didáctica (Tovar y García 2012). A continuación se enumeran algunas características que describen una didáctica constructivista:

- a) Se asume que es posible aprender y que el aprendizaje es una construcción del sujeto.
- b) Los procesos de aprendizaje se centran en los sujetos que aprenden.

- c) El docente u orientador del proceso no solo aborda aspectos conceptuales de las disciplinas o no solo *enseña cosas*, sino que también aporta al desarrollo de habilidades y así mismo enseña formas de aprender.
- d) Para lograr el aprendizaje, es relevante conocer los saberes previos que tiene el estudiante, para así orientar el proceso de manera consecuente.
- e) La evaluación es un proceso que permite regular y promover el aprendizaje.
- f) Es coherente con el constructivismo orientar los aprendizajes a través de la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, la investigación dirigida, el estudio de casos y la contextualización de los saberes, entre otras posibilidades centradas en el sujeto que aprende.
- g) El docente u orientador del proceso promueve diversas estrategias que motivan el aprendizaje (Tovar y García, 2012: 889).

3. Métodos de evaluación

Dale H. Schunk (2012), en “Introducción al estudio del aprendizaje”, señala que la evaluación en los procesos educativos puede realizarse a través de distintos métodos: la observación directa, los exámenes escritos, los exámenes orales, las calificaciones de terceros y los autorreportes. Schunk los especifica de la siguiente forma:

a) La Observación Directa

La *observación directa* consiste en observar ejemplos de comportamiento de los estudiantes para evaluar si ha ocurrido o no el aprendizaje. Los docentes utilizan la observación directa con frecuencia. Un profesor de química quiere que los estudiantes aprendan procedimientos de laboratorio, así que los observa en este contexto para determinar si están o no aplicando los procedimientos adecuados. Un instructor de educación física observa a los alumnos mientras botan una pelota de basquetbol para evaluar su aprendizaje de estabilidad. Un profesor de primaria calcula el grado en que sus educandos han aprendido las reglas que se deben seguir en el aula con base en su conducta durante la clase.

La observación directa es un índice válido del aprendizaje si las observaciones son claras e implican poca inferencia por parte del observador, y funciona mejor

cuando se especifica la conducta esperada y después se observa a los estudiantes para establecer si sus conductas se ajustan al estándar.

b) Los Exámenes Escritos

A menudo el aprendizaje se evalúa a partir de los *exámenes escritos* de los alumnos mediante pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos finales e informes. Con base en el nivel de dominio indicado por las respuestas, los profesores deciden si tuvo o no lugar un aprendizaje adecuado, o si se requiere instrucción adicional porque los educandos no comprendieron plenamente el material. Por ejemplo, suponga que un docente está planeando una unidad sobre la geografía de Hawai. Al principio asume que los estudiantes saben poco acerca de este tema. Si el profesor aplica una prueba previa al inicio de la instrucción y los estudiantes obtienen bajas calificaciones, el resultado apoyará su creencia. Si después de la unidad de instrucción el profesor evalúa otra vez a los estudiantes y observa una mejoría en las calificaciones, el resultado lo llevaría a concluir que los aprendices adquirieron algún conocimiento.

c) Los Exámenes Orales

Los *exámenes orales* son parte integral de la cultura escolar. Los docentes piden a los alumnos que respondan preguntas y evalúan su aprendizaje con base en sus respuestas. Los estudiantes también plantean preguntas durante las lecciones, y si éstas indican falta de comprensión, constituyen una señal de que no ha ocurrido el aprendizaje adecuado.

Como ocurre con el examen escrito, asumimos que los exámenes orales son reflejos válidos del conocimiento de los estudiantes, pero esto no siempre es verdad. Además, la expresión verbal es una tarea y los educandos podrían enfrentar problemas para traducir en palabras lo que saben debido a desconocimiento de la terminología, dificultad para hablar en público o problemas de lenguaje. Los profesores podrían parafrasear lo que dicen los estudiantes, pero esto podría no reflejar de forma precisa la naturaleza de sus pensamientos.

d) Las Calificaciones de Terceros

Otra forma de evaluar el aprendizaje consiste en que otros individuos (por

ejemplo, profesores, padres, administradores, investigadores, compañeros) califiquen la calidad o la cantidad del aprendizaje de los alumnos. Estas *calificaciones de terceros* (por ejemplo, "¿Qué tan capaz es Timmy de resolver problemas del tipo $52 \times 36 = ?$ ", "¿cuánto ha progresado Alicia en sus habilidades de escritura durante los últimos seis meses?") proporcionan datos útiles para identificar a los educandos con necesidades especiales (por ejemplo, "¿Con cuánta frecuencia Matt necesita tiempo adicional para aprender?", "¿cuánto tarda Jenny en terminar su trabajo?").

Una ventaja de las calificaciones de terceros consiste en que los observadores podrían ser más objetivos con respecto a los estudiantes que éstos con respecto a ellos mismos (como en el caso de los autorreportes, que se analizan a continuación). También es posible calificar los procesos de aprendizaje que subyacen a las acciones (por ejemplo, comprensión, motivación, actitudes) y, por lo tanto, proporcionar datos que no se pueden obtener a través de la observación directa; por ejemplo: "¿Hasta qué punto comprende Seth las causas de la Segunda Guerra Mundial?". Sin embargo, las calificaciones de terceros requieren más inferencias que las observaciones directas. Podría ser difícil calificar con precisión la facilidad de aprendizaje de los alumnos, la profundidad de su comprensión o sus actitudes. Además, las calificaciones requieren que los observadores recuerden lo que hacen los estudiantes, y esto podría distorsionarse si los observadores recuerdan selectivamente sólo las conductas positivas o las conductas negativas.

e) Los Autorreportes

Los *autorreportes* son las evaluaciones y afirmaciones que formulan las personas acerca de ellas mismas. Los autorreportes adoptan varias formas: cuestionarios, entrevistas, recapitulación dirigida, pensamiento en voz alta y diálogos.

Los *cuestionarios* presentan a los participantes reactivos o preguntas acerca de sus pensamientos y acciones. Los individuos podrían registrar los tipos de actividades en las que participan, calificar sus niveles de competencia y juzgar con qué frecuencia o duración participan en ellas (por ejemplo, "¿Cuánto tiempo has estado estudiando español?", "¿qué tan difícil es para ti aprender teoremas de geometría?"). En muchos instrumentos de autorreporte los individuos deben anotar calificaciones sobre escalas numéricas ("En una escala de 10 puntos, donde el número 1 = bajo y 10 = alto,

califique qué tan bueno es usted para simplificar fracciones").

Las *entrevistas* son un tipo de cuestionario en el que un entrevistador plantea las preguntas o puntos por discutir y la persona responde de manera oral. Las entrevistas suelen realizarse de forma individual, aunque también se pueden aplicar en grupo. Un investigador podría describir un contexto de aprendizaje y preguntar a los estudiantes cómo suelen aprender en ese ambiente (por ejemplo: "Cuando el profesor de francés empieza una lección, ¿en qué piensa? ¿Qué resultados piensa que obtendrá?"). En ocasiones los entrevistadores necesitan incitar a los estudiantes a explicar su respuesta si ésta es breve o poco honesta.

En el procedimiento de *recapitulación dirigida* las personas realizan una tarea y después recuerdan qué estaban pensando en diversos momentos mientras la realizaban. Los entrevistadores les plantean preguntas como: "¿Qué estaba pensando cuando se quedó atorado aquí?"). Si se filmó el desempeño, los individuos deben observar la grabación posteriormente y recapitular, en especial cuando los entrevistadores la detienen para plantearles preguntas. Es imperativo que el procedimiento se realice inmediatamente después del desempeño para que los participantes no olviden sus pensamientos.

El *pensamiento en voz alta* es un procedimiento por medio del cual los estudiantes expresan verbalmente sus pensamientos, acciones y sentimientos mientras participan en una tarea. Los observadores registran las verbalizaciones y después las califican para evaluar el nivel de comprensión. El pensamiento en voz alta requiere que los participantes se expresen verbalmente y muchos estudiantes no están acostumbrados a hablar mientras trabajan en la escuela. A algunas personas les resulta extraño pensar en voz alta, en cuyo caso este procedimiento podría hacer que se sientan avergonzados o que se les dificulte expresar sus pensamientos. Si esto sucediera los investigadores podrían incitar a los estudiantes que se mantienen en silencio a expresarse.

Otro tipo de autorreporte es el *diálogo*, es decir, una conversación entre dos o más personas mientras participan en una tarea de aprendizaje. Al igual que los pensamientos en voz alta, los diálogos se graban para posteriormente analizar las afirmaciones que indiquen aprendizaje y los factores que parecen afectarlo en ese

contexto. Aunque los diálogos utilizan interacciones reales mientras los estudiantes trabajan en una tarea, su análisis requiere una interpretación que sobrepasa los elementos reales de la situación.

La selección del tipo de medida de autorreporte debe ajustarse al propósito de la evaluación. Los cuestionarios pueden abarcar una gran cantidad de material, las entrevistas podrían ser más adecuadas para explorar unos cuantos temas a fondo, la recapitulación dirigida pide a los individuos que recuerden lo que pensaron mientras realizaban ciertas acciones, los pensamientos en voz alta examinan reflexiones actuales y los diálogos permiten investigar patrones de interacción social.

4. Tipos de evaluación

El Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), en su sistema integrado de educación superior chileno, expone en su programa de apoyo a la docencia de educación superior tres tipos de evaluación educativa de acuerdo al objetivo que persiguen y al momento en que se aplican: *evaluación diagnóstica*, *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. Seguidamente se caracterizan según lo plantea el documento de INACAP:

a) Evaluación diagnóstica

Precede y está íntimamente relacionada con los otros dos tipos de evaluación ya que proporciona información que sirve para la planificación y toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y subsecuentes acciones evaluativas. Estas decisiones se refieren fundamentalmente a dos aspectos: Ubicación del alumno en el nivel adecuado al inicio del proceso educativo y determinación de las causas básicas de las deficiencias en el aprendizaje, durante el proceso.

La Evaluación Diagnóstica actúa sobre conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras. Es importante indicar que en este tipo de evaluación, los resultados NO deben ser convertidos a notas, pero es conveniente calificar dichos resultados en

términos de presencia o ausencia de determinadas conductas o en grados de dominio (total, parcial o nulo), con el objeto de que el estudiante tome conciencia de sus actuaciones frente a determinados aprendizajes y el instructor formule alternativas remediales, según se requiera.

La finalidad de la evaluación diagnóstica es saber *¿Qué pasa?* En el momento inicial del aprendizaje. Los objetivos de esta evaluación son:

- Identificar las características y conocimientos previos de los participantes (intereses, necesidades, expectativas, debilidades).
- Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.)
- Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.

b) Evaluación formativa

Pese a las muchas funciones que debe cumplir la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario recoger evidencias que permitan tomar decisiones "durante el proceso educativo de los alumnos", respecto al desarrollo de los contenidos y métodos de enseñanza que están siendo aplicados y, en general, respecto a todas las instancias relacionadas con el proceso mismo.

Su principal objetivo es determinar, ya sea, el grado de dominio alcanzado por el alumno en una tarea dada, o detectar cuáles son los aspectos débiles o no logrados, de modo de poder indicarle, antes de iniciar nuevos aprendizajes, las actividades que deberá realizar para superar sus dificultades o corregir sus errores.

La evaluación formativa se desarrolla durante todo el proceso, siendo el pilar básico de la retroalimentación, vinculada con el aprendizaje por el dominio, destinada a la aplicación de remediales, pudiendo ser éstos métodos alternativos de aprendizaje o material de apoyo más adecuado. De los resultados siempre se deben extraer recomendaciones positivas, evitando las sanciones y la asignación de notas. La aplicación debe ser constante, evitando eso sí, el caer en excesos que obstaculicen el proceso mismo. Al aplicar un instrumento de este tipo, se deben considerar todos los objetivos, intentando que en su corrección participen los propios alumnos.

La finalidad de la evaluación formativa es saber *¿Qué está pasando?* Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos de esta evaluación son:

- Mejorar las posibilidades y procesos de aprendizaje de los participantes.
- Dar información sobre su evolución y progreso.
- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Optimizar el programa en su desarrollo

c) Evaluación sumativa o acumulativa

En el ámbito educacional en general es, quizás, el tipo de evaluación más utilizado, debido a que comúnmente el proceso evaluativo, en general, ha sido asociado a los propósitos de esta forma de evaluación. La práctica nos indica que, en realidad, ésta no es la que más debiera darse, sino que sería la formativa, ya que la sumativa no se propone diagnosticar ni proveer información respecto a posibles modificaciones en relación a los aprendizajes, sino que tomar decisiones respecto a la calidad de dichos aprendizajes, traducidos en calificación, promoción, repitencia, etc. Su característica fundamental es emitir un juicio referente al rendimiento del alumno una vez finalizado el proceso de aprendizaje.

La finalidad de la evaluación sumativa es saber *¿Qué pasó?* Al final del proceso. Los objetivos de esta evaluación son:

- Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no.
- Verificar el valor de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.

5. Evaluación en el nivel universitario

La profesora Sonia Marcela Araujo encarga del seminario “Procesos de evaluación en la educación superior”, de la Universidad Nacional de La Plata, en su programa de

curso de 2011 plantea que una cuestión central en la evaluación de nivel superior tiene que ver con los instrumentos utilizados para evaluar, los cuales consisten en exámenes tradicionales y estandarizados que permiten evaluar con el menor costo de tiempo una cantidad importante de alumnos, pero que presenta limitaciones cuando se pretende indagar los procesos de articulación entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos enseñados y su utilización en contextos reales del futuro profesional.

El problema de estos métodos evaluativos, señala Araujo, es que se centran en sistematizar y estandarizar el aprendizaje de los alumnos. Por tal razón, se intensifica la necesidad de que la evaluación en alumnos del nivel universitarios posibilite una mejor articulación entre los contenidos enseñados y su futura utilización en los múltiples espacios potenciales de inserción profesional.

Esta forma de evaluación responde a patrones de evaluación institucional. Araujo, siguiendo los planteamientos de Stake (2006), señala dos formas de encarar la evaluación educativa: una, es la evaluación basada en criterios y estándares, orientada a las mediciones y cimentada sobre el análisis de variables descriptivas. La otra, es la evaluación comprensiva o interpretativa, enfocada en la experiencia y cimentada sobre el conocimiento experiencial y personal en espacios reales y personas reales.

Los estudios que se basan en criterios estándares o cuantificados aluden a lo que se considera mérito o no. Los estudios de evaluación con enfoque interpretativo tienen en cuenta las percepciones y las voces de las personas relacionadas con aquello que se está evaluando (Araujo, 2015).

Por otro lado, y en este mismo orden de ideas, existe una serie de contradicciones entre el discurso teórico sobre la evaluación del aprendizaje en nivel universitario y la práctica docente. La mayor parte del profesorado de educación superior carece de formación para la docencia, por ende, no dispone de una preparación específica en el campo de la evaluación, lo que en la práctica dificulta el reconocimiento de la complejidad tanto del proceso de aprendizaje como de su consiguiente valoración (Moreno, 2011).

Seguidamente, atendiendo a los planteamientos de Moreno (2011), se enumeran una serie de contradicciones entre el sistema y las prácticas evaluadoras en el nivel superior:

- *Discurso que enfatiza la evaluación formativa mientras que en la práctica se impone la evaluación sumativa.* Son frecuentes las alusiones a la evaluación como una herramienta que procura el desarrollo pleno, armónico e integral del individuo, que toma en cuenta sus objetivos y sus metas, que considera tanto los procesos como los productos de su aprendizaje. Sin embargo, en los hechos este discurso se traiciona al otorgarle un peso desmedido a los exámenes ordinarios y extraordinarios; nacionales e internacionales.

- *La complejidad de la evaluación en manos de personal profano e improvisado.* Las políticas de selección y contratación de profesores universitarios suelen ser demasiado laxas en cuanto a las condiciones y requisitos para ingresar a la academia. Se han incrementado las exigencias en cuanto al grado académico (maestría o doctorado) pero no respecto a la formación para la docencia.

- *Enviar mensajes contradictorios a los alumnos: se afirma que lo más importante es el aprendizaje no las calificaciones.* Resulta difícil persuadir a los alumnos que deben esforzarse y trabajar arduamente para lograr aprendizajes significativos y competencias profesionales, que “deben estudiar para aprender no para pasar exámenes”, cuando una sociedad meritocrática promueve en las instituciones educativas una cultura escolar que otorga preeminencia a los reconocimientos y las calificaciones.

- *Enviar mensajes cruzados a los docentes: se pide reconocimiento y respeto por la diversidad en el aula, al tiempo que se establece un formato y un tiempo para la evaluación.* Muchos profesores universitarios viven su experiencia con la evaluación como una permanente contradicción, pues cómo ajustar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado (niveles de motivación, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, conocimientos previos, necesidades e intereses...) cuando la normativa institucional establece de manera rígida unos plazos en los que los alumnos deben demostrar –generalmente mediante la técnica del examen– que aprendieron los contenidos del programa educativo, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un periodo determinado de tiempo. El calendario de exámenes se convierte en una “camisa de fuerza” que constriñe las posibilidades de un aprendizaje profundo y relevante, que impide la creatividad tanto del docente como de los alumnos, con lo cual muchas veces lo único que se consigue es un aprendizaje mecánico y artificial.

- *Hurtar los resultados de la evaluación a sus beneficiarios naturales.* Cuando la evaluación del aprendizaje se pone casi exclusivamente al servicio de procedimientos administrativos es de esperarse que sus resultados sirvan para elaborar informes o reportes para la rendición de cuentas (*accountability*), pero no para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, esta es una forma en la que se hurtan los resultados de la evaluación a los principales protagonistas del proceso educativo, toda vez que ellos no se ven beneficiados de ésta.

- *¿Evaluación para la mejora o evaluación para el control?* Otra inconsistencia de la evaluación del aprendizaje se presenta cuando se espera que sirva para el cambio positivo pero en realidad se emplea para el control de los individuos, sea del sistema hacia los profesores, sea de éstos hacia los alumnos. La evaluación, en este caso, abandona su carácter formativo.

- *Establecer una relación causal entre evaluación y calidad.* Se considera que si se evalúa, de forma casi automática se elevará la calidad de la educación, con esta creencia en mente de lo que se trata entonces es de evaluar mucho y así se tendrá garantizada la calidad del aprendizaje. Impera una visión empobrecida tanto de la evaluación (convertida en simple medición) como de la calidad (reducida a indicadores).

- *Se pretende mejorar la evaluación sin cambiar las condiciones en las que el profesorado enseña.* No basta con esperar que el profesorado mejore su evaluación mediante una formación ex profeso en este ámbito, se requiere –además de conocimiento, habilidades, disposiciones y actitudes deseables– crear condiciones para que los docentes puedan poner en práctica los nuevos aprendizajes adquiridos; ellos también requieren de estímulos para asumir riesgos y lidiar bien con la frustración que esto puede ocasionar. En definitiva, la evaluación cualitativa requiere tiempo para que los docentes puedan reflexionar y debatir juntos, esta simple condición es algo que en muchas universidades simplemente brilla por su ausencia.

Se considera, entonces, que el camino hacia el mejoramiento de las prácticas evaluativas, en el nivel superior, debe ser repensado contemplando múltiples aspectos

debido a que puede observarse claramente una incongruencia ético-académica, instrumentos con estándares mínimos de confiabilidad, técnicas y criterios poco ortodoxos, es decir, un sistema de evaluación complicado e ineficiente –tanto para recoger información como para procesarla y emitir juicios– y poco confiable (Mejía, 2012).

6. Nuevos enfoques de evaluación universitaria

Algunos de los nuevos enfoques de evaluación universitaria son expuestos en Brown y Glasner (2010), en donde diversos autores, basados en investigaciones realizadas en universidades del Reino Unido, cuestionan la evaluación tradicional y proponen nuevos enfoque evaluativos que fomenten el desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los alumnos.

Race (2010), justifica las razones que deben motivar un modo innovador de evaluación, considera que los métodos tradicionales no sirven para los propósitos para los que fueron diseñados. En el texto “¿Por qué evaluar de un modo innovador”, el autor diserta sobre el papel de la evaluación en la educación superior. Sumando a esto, explicita los grupos de interés en la evaluación superior: estudiantes, profesores, empleadores, padres, entidades de acreditación, sociedad, etc. señalando que cada uno de estos grupos se plantea objetivos específicos con la evaluación de los estudiantes que a mediano plazo tendrán que aplicar sus conocimientos en contextos fuera de la academia.

Birenbaum (1996) citado por Sambell & Mc Dowell (2010) señala que existe un desplazamiento, en el Reino Unido y en otros países, de la cultura de la prueba hacia la cultura de la evaluación. Considera un logro importante que los proceso evaluativos estén siendo integrados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues lo tradicional es asumir la prueba como una instancia después de la enseñanza, mientras que esta nueva mirada de la evaluación educativa, integra los procesos evaluativos en la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los alumnos. Birenbaum, expone que las tareas

evaluadoras deben tener tres características fundamentales, deben ser: auténticas, significativas y atractivas.

Sambell & Mc Dowell señalan algunas evaluaciones con las características anteriores:

- Las tareas auténticas como trabajar en contexto realista
- Valorar investigaciones individuales y la presentación de los resultados
- Hacer uso del portafolios
- Evaluación realizada por los compañeros de clase
- Co-evaluación (evaluación grupo y docente) (Sambell & Mc Dowell, 2010).

Fleming (2010), se centra en analizar la evaluación a través de trabajos escritos y describe las influencias que tienen los docentes en la corrección de los trabajos. Plantea que al corregir un trabajo, los docentes están influidos, consciente o inconscientemente, por:

- Influencias de género: Goldberg (1968) citado por Fleming afirma que el trabajo escrito se valora de forma más alta cuando proviene de un hombre.
- Influencia étnica: Investigadores encontraron que las diferencias en la evaluación de escritos de estudios de minorías étnicas eran evidentes.
- Influencia por la identidad del estudiante: los profesores al corregir un trabajo escrito pueden corregir bajo la influencia del reconocimiento del estudiante. Bradler, citado por Fleming, señaló que “identificar a los estudiantes parece elevar sus notas mientras que en la corrección anónima se observa una puntuación más baja” (Fleming, 2010:108).
- Influencia de la presentación: Los profesores están influenciados por la apariencia de un trabajo, en cuanto reciben notas más altas cuando está bien escritos y bien presentados.

Brown (2010), considera la práctica profesional como un elemento clave de evaluación, debido a que se busca establecer si un estudiante es o no un alumno competente en la práctica del contexto profesional. Este enfoque de evaluación es aplicado en mayor medida en las carreras relacionadas con la medicina. Brown, describe los instrumentos para evaluar en la práctica:

- Listado de competencias que se desean movilizar en los estudiantes
- Proyecto
- Estudio de casos
- Cuadernos de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos
- Portafolios
- Ejercicios de simulación
- Objective Structured Clinical Examinations
- Póster y presentaciones
- Evaluaciones orales

Rades & Tallantyre (2010), argumenta que la evaluación tradicional se ha centrado en el desarrollo de habilidades intelectuales, lo cual deja de lado el desarrollo integral del ser humano. Por tal razón, sostienen que la evaluación debe apuntar al desarrollo de habilidades básicas de los futuros profesionales. Por ejemplo, habilidades personales, iniciativas y competencias.

Las autoras señalan que el proceso evaluativo de las habilidades básicas debe contemplar distintos principios y procedimientos como:

- Claridad sobre lo que se espera del estudiante
- Un programa de aprendizaje descrito en términos de resultados de actuación que identifiquen específicamente las habilidades básicas.
- Una variedad de oportunidades para que los individuos demuestren tales resultados y habilidades.
- Una negociación entre el tutor y es estudiante en orden a esclarecer un plan de acción, describiendo las distintas oportunidades para el aprendizaje, para la evaluación continua y final.
- Un sistema de control y revisión.
- Una evaluación continua.
- Unos juicios de evidencia
- Un *feedback*¹ entre alumnos.
- Una evaluación final
- Una certificación

¹Esta expresión puede entenderse como retroalimentación.

Joughin (2010), expone las implicancias de la evaluación oral en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación y la preparación previa. Resalta que la evaluación oral fomenta aproximaciones profunda al aprendizaje. El carácter personal y la interacción con otros (bien sea compañeros o profesores) durante la evaluación, en contraste con la impersonalidad del examen escrito, convoca a la comprensión y no a la memorización. El estudiante al saber que tendrá interlocutores, procura comprender los conceptos para poder explicarlos, mientras que en un examen escrito puede aprenderse conceptos y plasmarlos en la hoja de respuesta sin tener comprensión de ellos.

Young (2010), propone el uso del portafolio ² como método evaluativo, considerando que la corrección del portafolio no implica mucho tiempo, una vez que el corrector se familiariza con el formato. Sin embargo, aclara que es un instrumento práctico para grupos reducido de estudiantes (12 a 15 estudiantes).

Por otro lado, Brown y Glasner (2010), como propuesta de evaluación proponen cuatro criterios de evaluación grupal que pueden constituirse en una grilla a través de la cual el docente puede evaluar cualitativamente el aprendizaje de los alumnos. Los mencionados autores proponen la evaluación de habilidades psicomotoras, de autoconsciencia y reflexión en la práctica; de resolución de problemas; de comunicación y presentación y la habilidad interactiva de trabajo en equipo. Cada una de estas habilidades es evaluada a través de cuatro criterios: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio e insatisfactorio.

Se presentan a continuación las características de cada habilidad junto con los cuatro criterios de evaluación:

1. Habilidad Psicomotor:

Puede desempeñar habilidades complejas de forma consistente, con seguridad y un grado de coordinación y fluidez. Capaz de elegir una respuesta apropiada de un repertorio de acciones y puede valorar la actuación propia y la de los otros.

² El portafolio es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros.

- Criterio de evaluación

Excelente (85%): Siempre tiene un dominio de sus habilidades, actuando precisa y eficazmente. Capaz de planificar estrategias y tácticas y de adaptarse eficientemente a situaciones inusuales e inesperadas

Muy bueno (65%): Puede desempeñar siempre habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Capaz de elegir entre un repertorio de acciones. Puede valorar su propia actuación y la de los otros.

Bueno (55%): Puede desempeñar siempre habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Normalmente es capaz de elegir entre un repertorio de acciones y valorar su propia actuación y la de los otros.

Satisfactorio (45%): Usualmente capaces de desempeñar habilidades complejas de forma consistente, segura y con un grado de fluidez. Repertorio limitado de acciones a elegir. Normalmente puede valorar su propia actuación y la de los otros, y algunas veces necesita ayuda para valorar a los otros.

Insatisfactorio (40%): Raramente capaces de desempeñar habilidades complejas de forma consistente y con un grado de fluidez. Muy limitado el repertorio de acciones a elegir. Raramente capaz de evaluar sus propias actuaciones y la de los otros sin ayuda.

2. Habilidad de Autoconciencia y Reflexión en la práctica.

Es capaz de valorar sus propias fuerzas y debilidades, puede desafiar la opinión recibida y comenzar a desarrollar sus propios criterios y juicios.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Siempre seguro en la aplicación de sus criterios y el desafío de opiniones recibidas. Además puede reflejarlas en acciones

Muy bueno (65%): Siempre reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios y desafía las opiniones recibidas.

Bueno (55%): Normalmente reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios y desafía las opiniones recibidas.

Satisfactorio (45%): Normalmente reconoce sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. Comienza a desarrollar sus propios criterios y juicios, pero no desafía todavía las opiniones recibidas.

Insatisfactorio (40%): Necesita ayuda para reconocer sus propias fuerzas y debilidades respecto a los criterios preestablecidos. No ha comenzado a desarrollar sus propios criterios y juicios o a desafiar las opiniones recibidas.

3. Habilidad de Resolución de problemas.

Puede identificar los elementos clave de problemas complejos, y elegir los métodos apropiados para su resolución.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Siempre seguro y flexible identificando y definiendo problemas complejos y la aplicación de los conocimientos y habilidades necesarias para su solución

Muy bueno (65%): Puede identificar siempre elementos clave de problemas complejos y elegir métodos para su resolución de una manera adecuada.

Bueno (55%): Puede identificar los elementos clave de problemas complejos, y elegir los métodos apropiados para su resolución

Satisfactorio (45%): Usualmente identifica los elementos clave de problemas complejos. Algunas veces necesita ayuda para elegir métodos adecuados para su resolución de una manera adecuada.

Insatisfactorio (40%): Raramente capaz de identificar elementos clave de problemas complejos. Siempre necesita ayuda para elegir métodos adecuados para su resolución de una manera adecuada.

4. Habilidad de Comunicación y presentación.

Puede comunicar efectivamente en un formato apropiado e informa procedimientos prácticos de una forma clara y concreta con toda la información relevante en una variedad de formatos.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Puede debatir siempre y redacta informes detallados y coherentes en tareas prácticas, de una manera profesional.

Muy bueno (65%): Siempre se comunica efectivamente de una forma adecuada.

Bueno (55%): Usualmente se comunica efectivamente de una forma adecuada y concisa.

Satisfactorio (45%): Normalmente se comunica de forma efectiva en un formato/lenguaje apropiado de una manera clara y concisa. Puede usar efectivamente una variedad limitada de formatos

Insatisfactorio (40%): Raramente comunica efectivamente en un formato/lenguaje apropiado de una manera clara y concisa.

5. Habilidades interactivas de trabajo en grupo.

Puede interactuar interactivamente dentro de un equipo profesional. Puede reconocer o apoyar el liderazgo o ser proactivo al liderazgo. Puede negociar en un contexto profesional y gestionar el conflicto.

- Criterios de evaluación

Excelente (85%): Puede trabajar con y dentro de un equipo hacia los objetivos definidos. Puede adoptar roles como líder reconocido. Siempre capaz de negociar y gestionar el conflicto. Puede motivar efectivamente a los otros.

Muy bueno (65%): Siempre interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Puede reconocer y apoyar el liderazgo o ser proactivo en el liderazgo. Puede negociar en un contexto profesional y gestionar el conflicto.

Bueno (55%): Usualmente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Usualmente puede reconocer y apoyar el liderazgo o ser proactivo en el liderazgo. Usualmente puede negociar en un conflicto profesional y gestionar el conflicto.

Satisfactorio (45%): Normalmente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. Reconoce y apoya el liderazgo pero no es proactivo en él. Algunas veces necesita ayuda para negociar en un contexto profesional y para gestionar el conflicto.

Insatisfactorio (40%): Raramente interactúa efectivamente dentro de un equipo profesional. No puede reconocer y apoyar el liderazgo. No es capaz de negociar en un contexto profesional y de gestionar el conflicto.

Por último, Heathfield *et al.* (2010), basados en estudios realizados en diversas facultades argumentan que la innovación en evaluación a través de la evaluación autónoma y la evaluación grupal es una herramienta interesante para conducir a los estudiantes hacia la autorregulación de sus aprendizajes. Insisten en plantear con claridad a los alumnos los criterios de evaluación en el trabajo grupal.

La autoevaluación y la evaluación por los compañeros es una propuesta que apunta a incrementar la conciencia de los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, los autores señalan que en las universidades persisten prácticas evaluativas que apoyan las evaluaciones tradicionales. Por ejemplo, las divisiones administrativas responsables de los exámenes, la estructura del curso, los horarios de exámenes, etc. En otras palabras, existen barreras para la implementación de nuevos procedimientos evaluativos, la cuales no deben ser un limitante absoluto. Los profesores tienen la responsabilidad de contemplar la amplia variedad de capacidades, conocimientos, habilidades y competencias que se requieren a los graduados y equilibrar los requerimientos de las disciplinas con la necesidad de los estudiantes de estar preparados para el futuro.

Objetivos

Objetivos

– Objetivo general

- Identificar, caracterizar y analizar los problemas de la evaluación educativa centrada en el alumno a través de un estudio de campo en la Universidad Nacional de La Plata.

– Objetivos específicos

- Identificar las principales estrategias evaluativas que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la UNLP.
- Considerar la incidencia de la evaluación educativa en los procesos de aprendizaje de los alumnos de la UNLP.
- Identificar los problemas de la evaluación educativa cuando ésta se centra en el alumno y deja de lado el contexto (institución, docentes, familias, sociedad, etc.).
- Analizar la forma en que los alumnos son evaluados y reconocer la concepción de enseñanza que tienen los docentes.

Hipótesis

Hipótesis

– Hipótesis más relevantes

Para el desarrollo de este estudio, se partió de las siguientes hipótesis y supuestos:

H1- La evaluación centrada en el alumno deja de lado la reflexión sobre el rol del docente en los procesos educativos.

H2- En las prácticas evaluativas centradas en el alumno, subyacen paradigmas pedagógicos conductistas que asumen la evaluación como el punto final de un proceso y no como un medio para proponer mejoras en la enseñanza de los aprendizajes.

H3- Los procesos evaluativos están ligados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se considera que en la medida en que el docente cualifique su práctica pedagógica y conozca los nuevos modelos de aprendizaje (modelos cognitivos), podrá proponer evaluaciones más acordes con la formación integral del alumno.

H4- En la evaluación educativa debe considerarse al alumno como un ser que está inmerso en un contexto áulico, institucional y social y, de esta manera, promover la innovación de instrumentos y métodos evaluativos que atiendan a las necesidades del alumno de hoy.

Metodología

Metodología propuesta

1. Tipo de estudio

- **Estudio descriptivo, exploratorio y analítico**

Se efectuará la descripción de las características del fenómeno (la evaluación educativa en la UNLP) y se exploran opiniones de los actores (300 alumnos de la universidad). Luego, se realizará un análisis e interpretación de los datos reunidos, buscando dilucidar la problemática que subyace en las prácticas evaluativas centradas en el alumno.

- **Transversal**

Se realiza un corte en el tiempo. El estudio se encuadra en el año 2016.

- **Prospectivo**

La información es registrada en un solo momento y a medida que ocurre.

País: República Argentina.

Provincia: Buenos Aires.

Ciudad: La Plata.

Zona geográfica: Urbana.

2. Composición del Universo y muestra

- **Universo:**

Alumnos regulares de la Universidad Nacional de La Plata.

- **Unidades de Observación:**

100 alumnos de la facultad de Psicología

100 alumnos de la facultad de Bellas Arte

100 alumnos de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

- **Estructuración y Composición de la Muestra**

Tamaño muestral: N = 300 alumnos.

Muestro: Aleatorio simple

Alumnos que estaban en clases durante el momento de la encuesta. Esta muestra es por demás significativa y representativa ya que se realiza sobre una población diversa que abarca tres facultades que difieren en sus planes curriculares según la especialización de cada una.

La composición de las muestras según las distintas variables se presentará en diversos cuadros de síntesis que organizan la información y gráficos tipo tortas y barras donde se podrá observar los valores estadísticos absolutos y porcentuales con sus respectivos totales.

- **Tipo de muestreo:**

Probabilístico – Total.

A los efectos de poder conocer los diferentes ejes de análisis, la obtención de las muestras y recolección de datos se realizará solo en la etapa de cursada regular durante los meses de marzo y abril del año 2016. La restricción de estas fechas está determinada por la flexibilidad de los docentes para interrumpir sus actividades y permitir la aplicación de la encuesta a los estudiantes.

3. Procedimientos para la recolección de los datos o información.

- **Identificación de Variables.**

➤ Facultad

Subunidad temática: Es pertinente al estudio ya que se puede recuperar las diferencias en los procesos evaluativos llevados a cabo por cada facultad.

➤ Carrera

Subunidad temática: Esta variable aplica a los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dado que ofrecen distintas carreras de estudio. Y al igual que la variable anterior permitirá reconocer diferencias en los procesos evaluativos

➤ Año

Subunidad temática: Con esta variable se considera la permanencia o innovación de los procesos evaluativos según el año de cursada: inicial, intermedio y/o avanzado.

➤ Ocupación del estudiante:

Subunidad temática: Las variables sobre la ocupación del estudiante indicará la incidencia que tiene el tiempo dedicado al estudio en la percepción de la enseñanza y la evaluación educativa.

➤ Delimitación de los métodos de evaluación frecuentes:

Subunidad temática: Con esta variable se podrá identificar los métodos de evaluación que persisten en las prácticas evaluativas en el universo estudiado.

➤ Características de la evaluación:

Subunidades temáticas:

- Aporta a la reconstrucción de los paradigmas de enseñanza y aprendizaje implícitos en la evaluación propuesta dentro de la institución.
- Permite diferenciar si la evaluación está siendo asumida como la calificación al final de la enseñanza de los contenidos o como un proceso continuo.
- Proporciona elementos para reconocer si las evaluaciones educativas que rinden los estudiantes, buscan la formación integral del alumno o el aprendizaje de contenidos especiales de la materia.
- Posibilita esclarecer si el alumno percibe la evaluación como un proceso formador o como un proceso que al materializarse en una nota o calificación, no traduce con eficacia su aprendizaje.
- Permite reconocer si los procesos evaluativos están orientados verticalmente, del profesor hacia el alumno, o si existe consenso, claridad y participación activa del alumno y de terceros.
- Con estas variables sobre las características de la evaluación, también se puede conocer si el docente intenta desarrollar estrategias de aprendizaje en los alumnos a través de la evaluación.

- Proporciona elementos para determinar si existen criterios claros de calificación antes de una evaluación.

- **Medición de las variables**

Ordinal: mediante la aplicación de categorías.

Ejemplo: ¿Trabajas y estudias?

(Si - No)

4. Estrategias metodológicas

Posterior a la lectura de la bibliografía y la realización del marco teórico se desarrollará una estrategia metodológica de trabajo cualitativa – cuantitativa, seleccionando unidades de muestra a partir de un universo global, alumnos de las facultades de psicología, bellas artes y humanidades y ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata.

La unidad muestral será de 300 estudiantes. 100 alumnos de cada facultad. De forma aleatoria y según la accesibilidad otorgada por el docente se realizará una encuesta tipo cuestionario.

Después de recolectar los datos se procederá a la tabulación y análisis de éstos y se presentarán en forma de categorías separadas por variables (cuadros) y (gráficos) con una breve explicación de los valores y los objetivos buscados en cada uno de ellos, para realizar en una etapa posterior, las conclusiones finales de la investigación.

5. Recursos materiales

Papelería para encuestas 600 hojas o 300 hojas doble faz. Abrochadora, perforador de hojas y clips.

Carpetas para el ordenamiento de las muestras 3.

Computadora Intel 2.90 GHz con programas de Microsoft Office Profesional, programa Sector para estadísticas y tabulación de datos

Impresora a chorro de tinta HP 1400 con 2 cartuchos de tinta negra.

6. Supervisión y coordinación

Directora de tesis. Profesora Doctora María Mercedes Medina.

7. Proceso

Se realizará una encuesta en forma de cuestionario con preguntas cerradas a 300 alumnos de las carreras de psicología, bellas artes y humanidades y ciencias de la educación de la UNLP.

8. Tiempo

El tiempo de recolección de muestras total será alrededor de 1 mes (Octubre y primeros días de noviembre)

9. Fuentes de error

- Falta de voluntad de los alumnos para la realización del llenado de datos.
- Error en el llenado de datos o falsedad de los mismos.
- Error en la explicación del llenado de datos por parte del encuestador.

10. Objetivos de los instrumentos

Encuesta:

- Recoger información sobre las características de la evaluación educativa aplicada en 300 alumnos de la UNLP.
- Realizar un análisis en profundidad de las problemáticas que genera la evaluación centrada en el alumno.

11. Características constitucionales de los instrumentos de recolección de datos

- Encuesta tipo cuestionario
- Cantidad de hojas por encuesta: 2
- Cantidad de preguntas totales: 15
- Cantidad de preguntas cerradas: 15

12. Ventajas de la encuesta dado el número de encuestados

- 1- La información es más fácil de procesar, simplificando el análisis comparativo.
- 2- El encuestado no necesita ser entrenado en la técnica.
- 3- Hay uniformidad en el tipo de información obtenida.
- 4- La cantidad de muestras que se realizarán, se pueden ejecutar en lapsos de tiempo conveniente.
- 5- El costo es bajo, en comparación con la entrevista y otros métodos como la observación.

13. Modelo de encuesta

Encuesta			
<p><i>Estimado alumno: Sentimos interrumpir sus actividades y agradecemos su colaboración al responder las preguntas del siguiente cuestionario, el cual forma parte de un trabajo de investigación sobre los problemas de la evaluación centrada en el alumno.</i></p>			
<p>DATOS PERSONALES</p> <p>Facultad: _____</p> <p>Carrera: _____</p> <p>Año que cursas: _____</p>			
<p>P1. ¿Sólo Estudias?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>	<p>P2. ¿Trabajas y estudias?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>		
<p>P3. ¿Cuáles consideras que son los métodos de evaluación más frecuentes ? <i>Seleccione una o más opciones</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Exámenes orales <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes escritos <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes parciales y/o finales <input type="checkbox"/></p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Revisión de tareas <input type="checkbox"/></p> <p>Calificaciones de terceros <input type="checkbox"/></p> <p>Exposiciones <input type="checkbox"/></p> </td> </tr> </table>		<p>Exámenes orales <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes escritos <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes parciales y/o finales <input type="checkbox"/></p>	<p>Revisión de tareas <input type="checkbox"/></p> <p>Calificaciones de terceros <input type="checkbox"/></p> <p>Exposiciones <input type="checkbox"/></p>
<p>Exámenes orales <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes escritos <input type="checkbox"/></p> <p>Exámenes parciales y/o finales <input type="checkbox"/></p>	<p>Revisión de tareas <input type="checkbox"/></p> <p>Calificaciones de terceros <input type="checkbox"/></p> <p>Exposiciones <input type="checkbox"/></p>		
<p>P4. ¿Qué crees que se está evaluando en un examen parcial y/o final? <i>Seleccione una o más opciones</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Que hayas aprendido los contenidos sobre la materia <input type="checkbox"/></p> <p>Tu desarrollo a nivel cognitivo <input type="checkbox"/></p> </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <p>Tus estrategias de aprendizaje <input type="checkbox"/></p> <p>Tu aprendizaje integral (capacidades, potencialidades, avances, retrocesos...) <input type="checkbox"/></p> </td> </tr> </table>		<p>Que hayas aprendido los contenidos sobre la materia <input type="checkbox"/></p> <p>Tu desarrollo a nivel cognitivo <input type="checkbox"/></p>	<p>Tus estrategias de aprendizaje <input type="checkbox"/></p> <p>Tu aprendizaje integral (capacidades, potencialidades, avances, retrocesos...) <input type="checkbox"/></p>
<p>Que hayas aprendido los contenidos sobre la materia <input type="checkbox"/></p> <p>Tu desarrollo a nivel cognitivo <input type="checkbox"/></p>	<p>Tus estrategias de aprendizaje <input type="checkbox"/></p> <p>Tu aprendizaje integral (capacidades, potencialidades, avances, retrocesos...) <input type="checkbox"/></p>		
<p>P5. Durante la cursada, las evaluaciones se desarrollan a través de: <i>Seleccione una o más opciones</i></p> <p>Actividades evaluativas continuas durante toda la cursada <input type="checkbox"/></p> <p>Examen parcial en el intermedio de la cursada <input type="checkbox"/></p> <p>Examen final <input type="checkbox"/></p>	<p>P6. ¿Piensas que tu aprendizaje está siendo medido a través de un sistema que da prioridad a la memorización de contenidos?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>		

<p>P7. ¿Consideras que las evaluaciones son instrumentos confiables que reflejan tu aprendizaje?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>	<p>P8. ¿Las evaluaciones te permiten conocer tus debilidades en el aprendizaje y transformarlas en fortalezas?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>				
<p>P9. ¿Las evaluaciones desarrollan estrategias de autoevaluación o autorregulación de tu aprendizaje?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>	<p>P10. ¿Las evaluaciones son una suma de calificaciones al final de la enseñanza de determinados contenidos?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>				
<p>11. La evaluación del aprendizaje está a cargo de:</p> <p><i>Seleccione una o más opciones</i></p> <p>El Docente <input type="checkbox"/></p> <p>El grupo <input type="checkbox"/></p> <p>Usted mismo (a) <input type="checkbox"/></p>	<p>P12. ¿En los exámenes escritos puedes utilizar los textos y los apuntes para resolver las preguntas?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>				
<p>13. ¿Antes de una evaluación recibes información del docente sobre las habilidades de aprendizaje que se intentan desarrollar con dicha evaluación?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>	<p>P14. ¿Antes de la evaluación recibes del docente criterios claros para la calificación?</p> <p>Si <input type="radio"/></p> <p>No <input type="radio"/></p>				
<p>15. Cuando eres evaluado a través de la presentación de trabajos escritos, exámenes y/o tareas obtienes devoluciones del docente que te permiten conocer:</p> <p><i>Seleccione una o más opciones</i></p> <table border="0"> <tr> <td>Tus logros <input type="checkbox"/></td> <td>Tu razonamiento <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tus errores <input type="checkbox"/></td> <td>Tu creatividad <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Tus logros <input type="checkbox"/>	Tu razonamiento <input type="checkbox"/>	Tus errores <input type="checkbox"/>	Tu creatividad <input type="checkbox"/>
Tus logros <input type="checkbox"/>	Tu razonamiento <input type="checkbox"/>				
Tus errores <input type="checkbox"/>	Tu creatividad <input type="checkbox"/>				

Muchas gracias por su colaboración.

Resultados

Resultados

1. Facultades y número de encuestados por facultad.

Tabla 1 *Facultades y número de encuestados*

Facultades	Total	Porcentaje
Facultad de Bellas artes	100	33,3%
Facultad de Psicología	100	33,3%
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	100	33,3%
Total	300	100,0%

Gráfico 1 Representación gráfica del porcentaje de alumnos encuestados en cada facultad



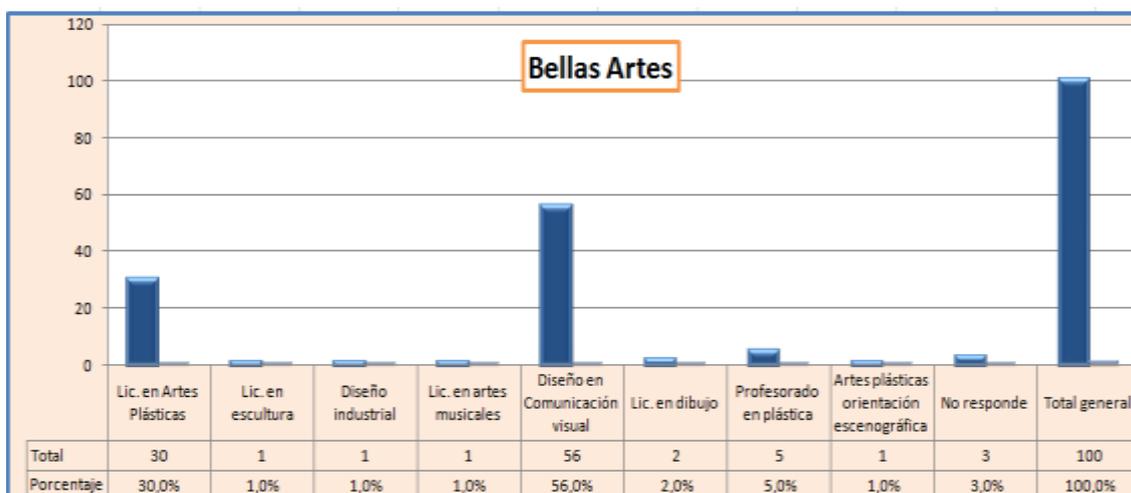
El gráfico presenta un porcentaje equitativo de 33,3% alumnos encuestados en cada Facultad. Las categorías correspondientes a la *Facultad de Bellas Artes y la FaHCE*, reúnen estudiantes de distintas carreras ofrecidas por estas facultades. La *Facultad de Psicología* comprende sólo estudiantes de Licenciatura en Psicología. Encuestar estudiantes de diversas carreras posibilita perfilar un cuadro general de la forma en que se lleva a cabo la evaluación en la UNLP durante el año 2016.

2. Distribución de carreras

Tabla 2 *Carreras a las que asisten los encuestados de Bellas Artes*

Bellas Artes	Total	Porcentaje
Lic. en Artes Plásticas	30	30,0%
Lic. en escultura	1	1,0%
Diseño industrial	1	1,0%
Lic. en artes musicales	1	1,0%
Diseño en Comunicación visual	56	56,0%
Lic. en dibujo	2	2,0%
Profesorado en plástica	5	5,0%
Artes plásticas orientación escenográfica	1	1,0%
No responde	3	3,0%
Total general	100	100,0%

Gráfico 2 Representación gráfica de la distribución de las carreras a la que asisten los estudiantes encuestados de Bellas Artes



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 20. El eje *y*, la distribución de las carreras, el número estudiantes encuestados por carrera, y la categoría *No responde* para la pregunta sin responder.

El 56% de los estudiantes encuestados de la Facultad de Bellas Artes pertenecen a la carrera de Diseño en Comunicación Visual; el 30% son alumnos de la Licenciatura en Artes Plásticas y los demás encuestados ocupan un porcentaje inferior al 5%. De acuerdo con los resultados, que reflejan la carrera con mayor número de encuestados, se ilustra la propuesta evaluativa tomada del programa de la materia *Taller de diseño en comunicación visual IC* de la carrera de Diseño en Comunicación Visual (DCV)³, en donde se evidencia tres modalidades para la evaluación de los aprendizajes:

³ Ver en el anexo I el programa de la materia en donde sólo se omitió la bibliografía final por cuestiones de extensión.

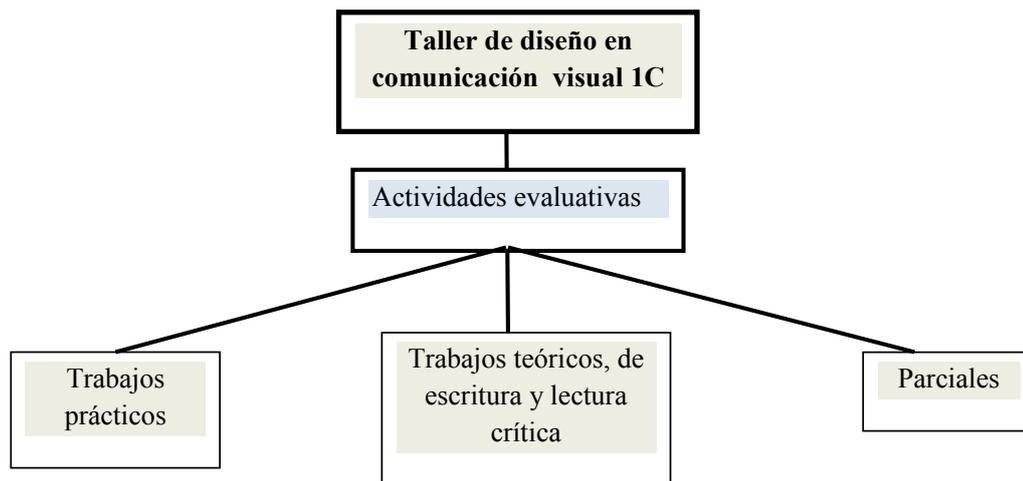
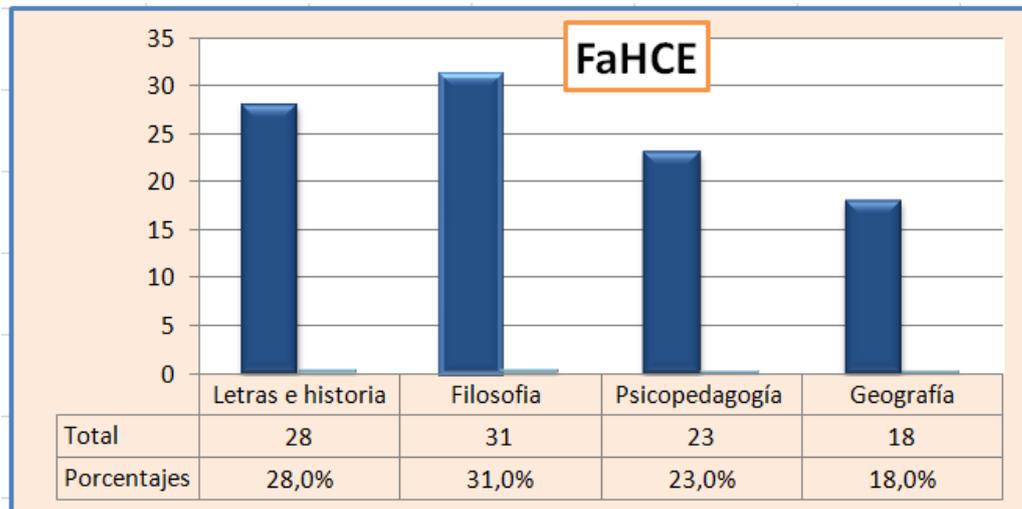


Ilustración 1 Actividades evaluativas extraídas del programa de una asignatura de la facultad de Bellas Artes.

Tabla 2.1 Carreras a las que asisten los encuestados de la FaHCE

FaHCE	Total	Porcentaje
Letras e historia	28	28,0%
Filosofía	31	31,0%
Psicopedagogía	23	23,0%
Geografía	18	18,0%
Total	100	100,0%

Gráfico 2.1 Representación gráfica de la distribución de las carreras a la que asisten los estudiantes encuestados de la FaHCE



Referencia: El eje x presenta la frecuencia es escala de 5. El eje y, la distribución de las carreras, el número estudiantes encuestados por carrera

El porcentaje mayor de encuestados de la FaHCE es de 31%, correspondiente a los estudiantes de filosofía. El 28% de los encuestados corresponde a las carreras de letras e historia. El 23% son estudiantes de psicopedagogía y el 18% de geografía. Teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados pertenece a la carrera de filosofía, se ilustra la propuesta de evaluación de una de las materias ofrecidas en esta carrera:

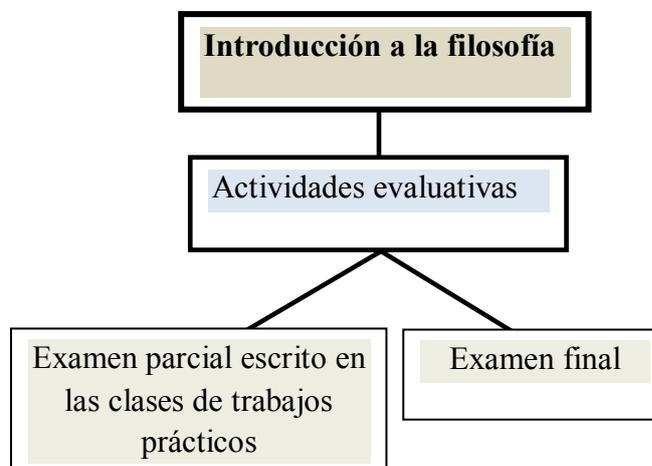


Ilustración 2 Actividades evaluativas tomadas de un programa de asignatura de la FaHCE

Esta propuesta evaluativa, que hace parte del programa de la asignatura *Introducción a la filosofía*⁴ evidencia dos modalidades de evaluación: una denominada examen parcial que consiste en los trabajos prácticos realizados durante las clases; la otra, es la evaluación final. En comparación con lo propuesto en la asignatura de Bellas Artes, se encuentra la similitud en establecer exámenes parciales, con modalidades muy parecidas.

En cuanto a la carrera de licenciatura y profesorado en psicología se ilustra, de igual manera, la propuesta evaluativa contenida en una de las materias ofrecidas:

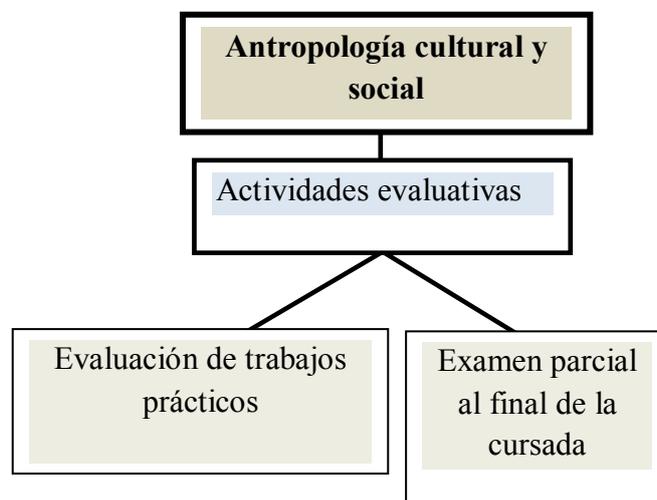


Ilustración 3 Actividades evaluativas tomadas de un programa de asignatura de la Facultad de Psicología

Esta propuesta evaluativa hace parte del programa de la materia antropología cultural y social⁵, en ella se repiten las habilidades evaluativas de las asignaturas anteriores. Un patrón común en las diferentes propuestas evaluativas, tomadas de las distintas carreras, remite a la presencia de exámenes escritos, parciales y finales.

⁴ Ver en el anexo II, el programa de esta asignatura en donde sólo se omitió la bibliografía por cuestiones de extensión.

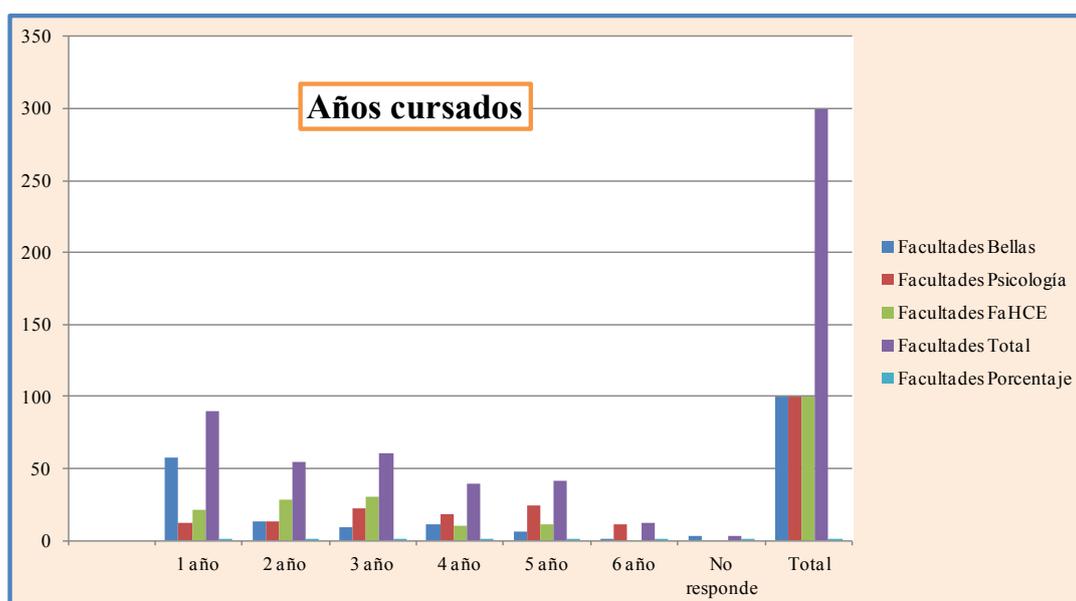
⁵ Ver en el anexo III, el programa completo de esta asignatura en donde sólo se omitió la bibliografía por cuestiones de extensión.

3. Años cursados por los alumnos

Tabla 3 *Años cursados por los estudiantes encuestados*

Años cursados	Facultades				
	Bellas Artes	Psicología	FaHCE	Total	Porcentaje
1 año	57	12	21	90	30,0%
2 año	13	13	28	54	18,0%
3 año	9	22	30	61	20,3%
4 año	11	18	10	39	13,0%
5 año	6	24	11	41	13,7%
6 año	1	11	0	12	4,0%
No responde	3	0	0	3	1,0%
Total	100	100	100	300	100,0%

Gráfico 3 *Años cursados por los estudiantes encuestados*



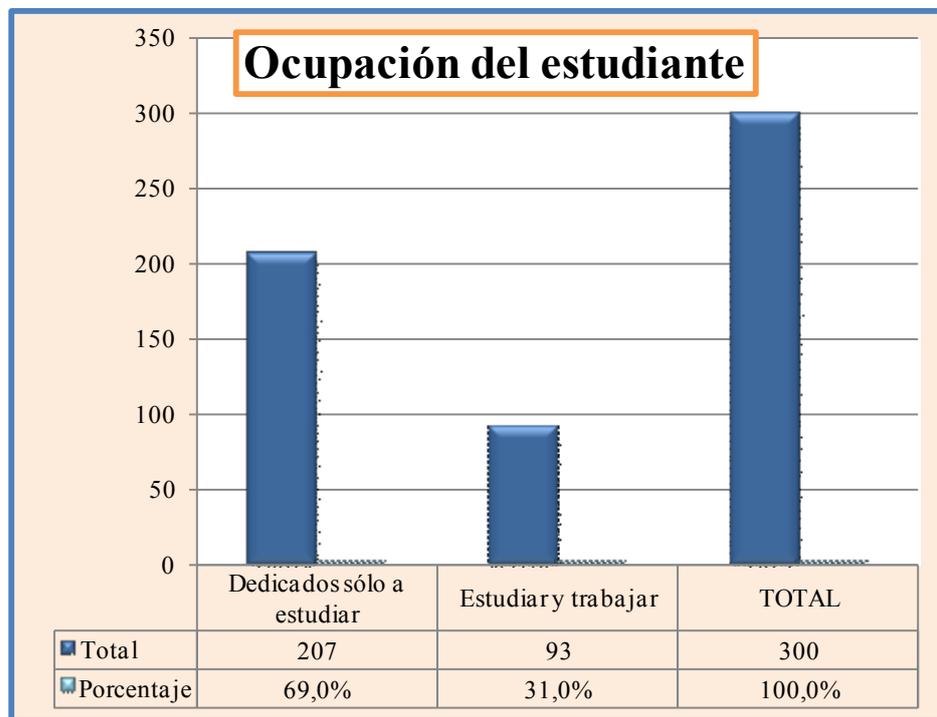
Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y, la distribución de los años cursados por los estudiantes de cada facultad, y la categoría *No responde* para la pregunta sin responder.

Con esta variable pude diferenciarse la permanencia o innovación de los procesos evaluativos según el año de cursada (inicial, intermedio y/o avanzado). La tabla presenta que el 30% de los encuestados están en la etapa inicial de sus estudios universitarios. El 20,3% pertenecen a una etapa intermedia de estudios (3er año) y el 18% son estudiantes de 2do año. Un porcentaje menor lo representan los estudiantes de 4to año (13%); 5to año (13,7%) y 6to año (4%). Los resultados analizados permitirán ver que existen elementos comunes en los procesos evaluativos independientemente del año de cursada.

Tabla 4 *Ocupación de los alumnos encuestados*

Opciones	Ocupación del estudiante	Porcentajes
Dedicados sólo a estudiar	207	69,0%
Dedicados a estudiar y trabajar	93	31,0%
TOTAL	300	100,0%

Gráfico 4 Representación gráfica de la distribución de la ocupación principal de los alumnos encuestados



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y, la distribución de la ocupación principal de los alumnos encuestados.

El 69% de los encuestados tienen como ocupación principal las relacionadas con el cumplimiento de sus obligaciones académicas, entre ellas las evaluativas. El 31% de los alumnos combina las obligaciones académicas con las laborales. Esta variable intenta relacionar el tiempo dedicado al estudio y la capacidad que tienen las evaluaciones de reflejar el aprendizaje de los alumnos (ver tabla y gráfico 9). Podría pensarse que los alumnos dedicados sólo a estudiar tienen mejores resultados en las evaluaciones. Sin embargo, pueden existir casos en los que los resultados no reflejen las horas dedicadas al estudio, dado que en el momento de la evaluación se ponen en juego factores personales como el nerviosismo, la organización y distribución del tiempo, las habilidades psimotoras y comunicacionales, etc. Estos resultados, entonces, comparados con los resultados de la tabla y gráfico 9, indican que pese a que la mayoría

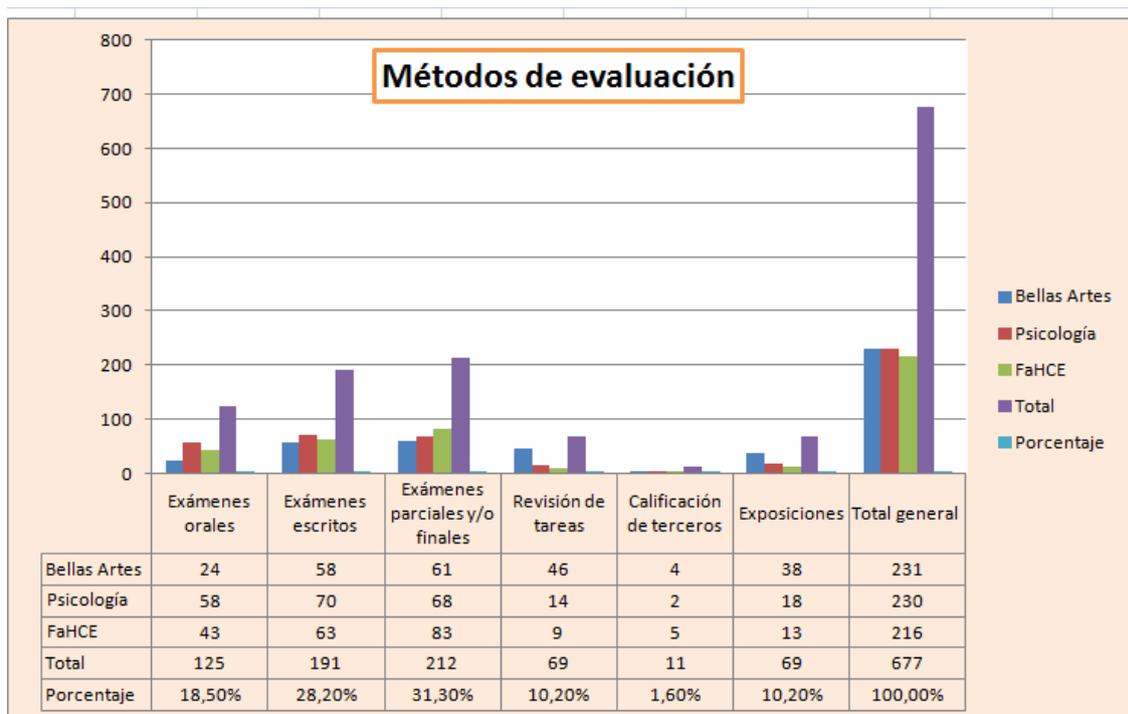
de los estudiantes están dedicados a estudiar, sus estudios no se ven reflejados en los resultados de las evaluaciones.

4. Métodos de evaluación frecuentes

Tabla 5 *Métodos de evaluación más frecuentes*

Métodos de evaluación más frecuentes	Bellas Artes	Psicología	FaHCE	Total	Porcentaje
Exámenes orales	24	58	43	125	18,5%
Exámenes escritos	58	70	63	191	28,2%
Exámenes parciales y/o finales	61	68	83	212	31,3%
Revisión de tareas	46	14	9	69	10,2%
Calificación de terceros	4	2	5	11	1,6%
Exposiciones	38	18	13	69	10,2%
Total general	231	230	216	677	100,0%

Gráfico 5 Representación gráfica de la distribución de los métodos de evaluación más frecuentes



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y, la distribución de los métodos de evaluación más frecuentes diferenciados por facultad.

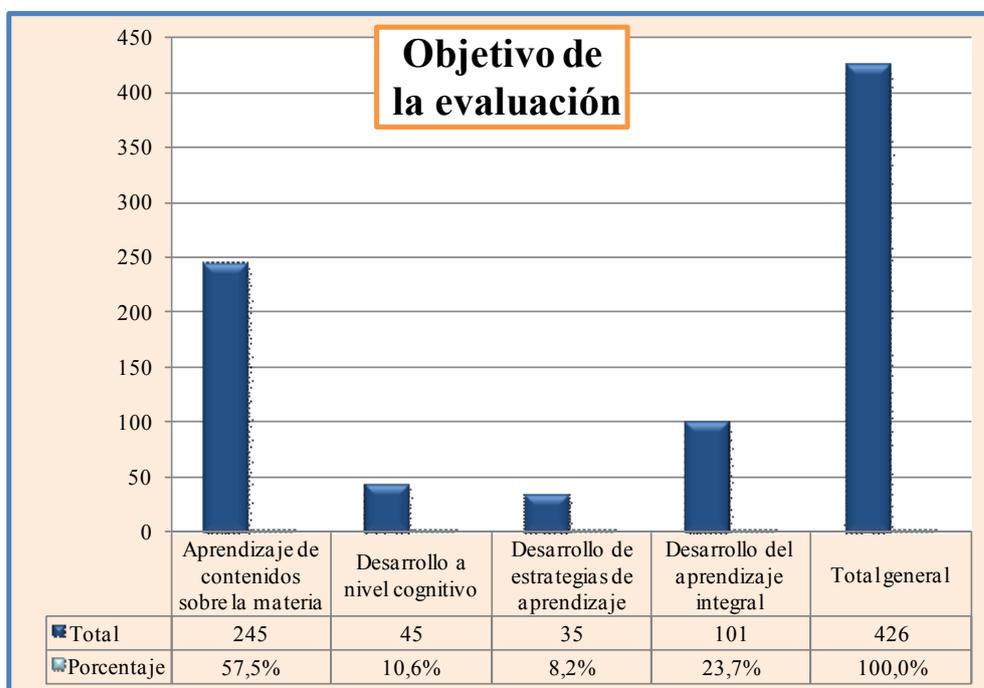
El gráfico permite identificar la existencia de métodos tradicionales de evaluación en las distintas facultades de la UNLP, dado que el 31,3% señalan que los métodos más utilizados para evaluar son los exámenes parciales y/o finales y seguidamente los exámenes escritos (28,2%). Lo anterior confirma lo señalado en el punto 2, en donde se registra que los programas de algunas materias tienen en común la evaluación escrita parcial y/o final. Estos métodos, según los enfoques teóricos actuales sobre la evaluación, no deberían ser los más utilizados, sino que deberían estar a la par con otras formas de evaluar, como aquellas representadas en el gráfico con menor porcentaje (la calificación de terceros). La calificación de terceros, sumado a los autorreportes, la observación directa y otros, hacen parte de métodos validados por la teoría para evaluar los aprendizajes. En este punto conviene resaltar como ejemplar, la propuesta evaluativa de la materia *Taller de diseño en comunicación visual IC* de la carrera de Diseño en Comunicación Visual (antes vista), debido a que pone los métodos de evaluación parcial y/o final en el mismo grado de importancia que los demás métodos propuestos en el programa.

5. Objetivo de la evaluación

Tabla 6 *Objetivo de la evaluación*

Objetivo de la evaluación	Total	Porcentaje
Aprendizaje de contenidos sobre la materia	245	57,5%
Desarrollo cognitivo	45	10,6%
Desarrollo de estrategias de aprendizaje	35	8,2%
Desarrollo de un aprendizaje integral	101	23,7%
Total general	426	100,0%

Gráfico 6 Representación gráfica de la distribución de los objetivos de la evaluación



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las estrategias de evaluación.

El gráfico presenta que del total de los encuestados, el 57,5% considera que el objetivo de la evaluación educativa es el aprendizaje de contenidos sobre la materia. Este resultado permite determinar que en algunos procesos evaluativos de la UNLP existe:

- 1) Una concepción de la evaluación que pone la atención en el logro de los objetivos de los programas académicos. Cuando se evalúa de esta manera implícitamente se está concibiendo la enseñanza y el aprendizaje desde un modelo conductista, en donde se contrastan los logros de los estudiantes con las expectativas iniciales del docente.
- 2) Un enfoque centrado principalmente en el desarrollo de las habilidades intelectuales de memorización (ver tabla y gráfico 8).

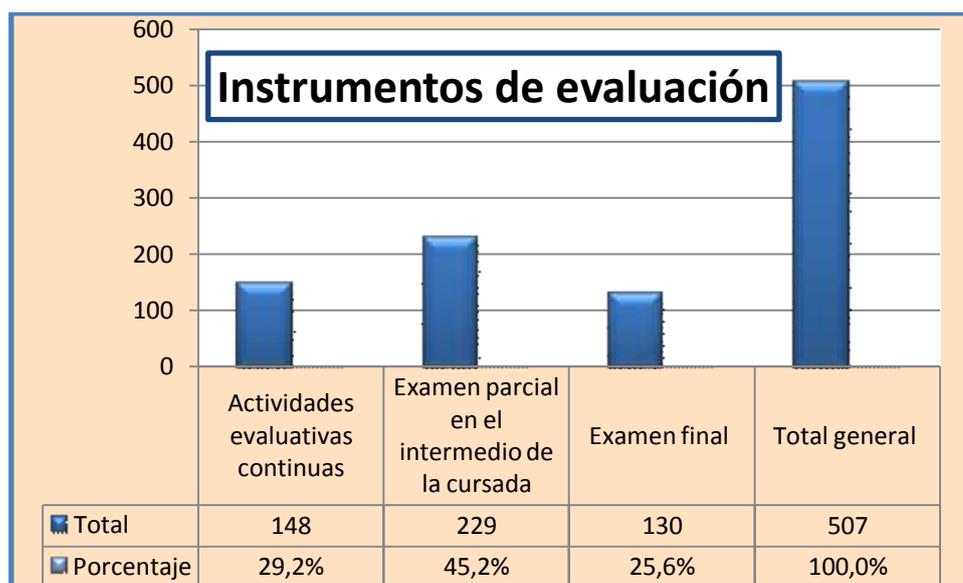
Por lo anterior se considera que algunas propuestas evaluativas de los docentes, presentan su propia concepción de los procesos de aprendizaje y enseñanza, debido a que una visión constructivista, formativa y comprensiva, reflejaría modelos de evaluación que superen la aprehensión de contenidos y que se orienten hacia la formación integral del estudiante.

6. Instrumentos de evaluación

Tabla 7 *Instrumentos de evaluación*

Instrumentos de evaluación	Total	Porcentaje
Actividades evaluativas continuas	148	29,2%
Examen parcial en el intermedio de la cursada	229	45,2%
Examen final	130	25,6%
Total general	507	100,0%

Gráfico 7 Representación gráfica de los instrumentos de evaluación



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 100. El eje *y*, la distribución de las estrategias de evaluación.

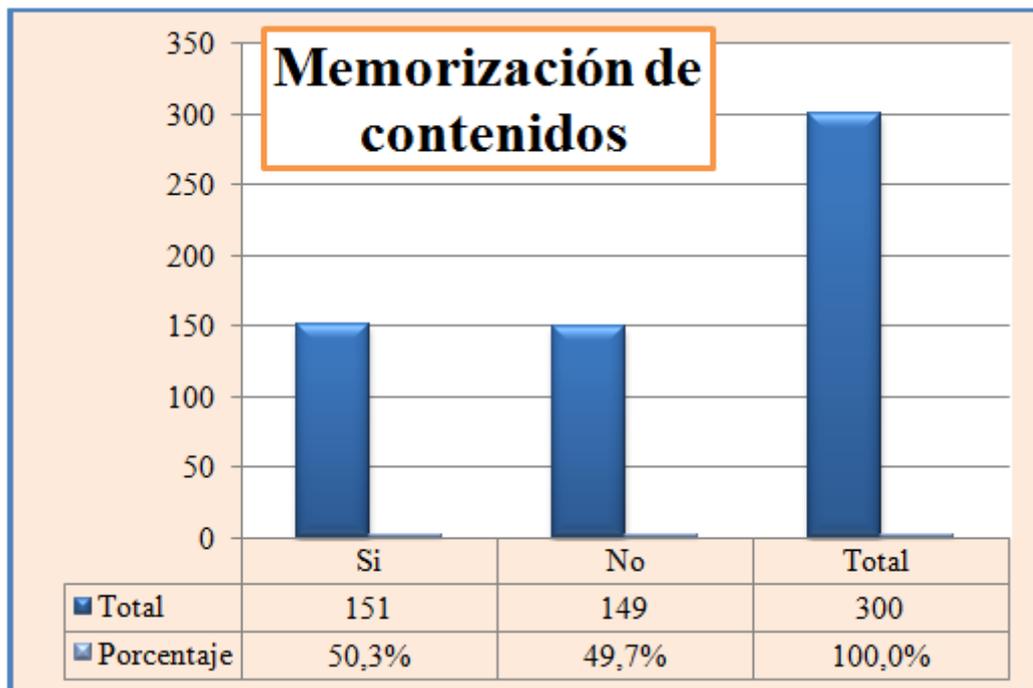
El gráfico presenta que prevalecen los exámenes parciales en el intermedio de la cursada como el instrumento principal para evaluar a los alumnos (45,2%). El uso de este instrumento puede deberse a que permiten al docente y a la institución mayor organización para la sistematización de los resultados. Sin embargo, si el alumno percibe que su aprendizaje está siendo medido en un tiempo intermedio o final, la evaluación no tiene la utilidad que debería tener. La evaluación debe ser un instrumento que permita la recopilación de información para la toma de decisiones, de ahí que ésta deba realizarse desde el inicio de la cursada, con instrumentos de evaluación diagnóstica, por ejemplo, lo cual posibilitaría que el docente conozca mejor al grupo de estudiantes y pueda tomar decisiones respecto al desarrollo de los contenidos y los métodos de enseñanza aplicados. Lo que el alumno debería percibir es que la evaluación está presente en todo el proceso y que ésta le sirve para orientar mejor sus estrategias de aprendizaje. Este resultado pone de manifiesto que en algunas prácticas evaluativas de la UNLP, se desestima que el aprendizaje se construye día a día y que en esta construcción intervienen diferentes factores internos y externos, por lo que no debería suponerse que el alumno deba aprender un contenido en un tiempo determinado.

7. Memorización de contenidos sobre las materias

Tabla 8 *Prioridad a la memorización de contenidos*

Prioridad a la memorización de contenidos	Total	Porcentaje
Si	151	50,3%
No	149	49,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 8 Representación gráfica de la distribución sobre la priorización de la memorización de contenidos.



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las respuestas sobre si el alumno considera que la evaluaciones prioriza la memorización de contenidos.

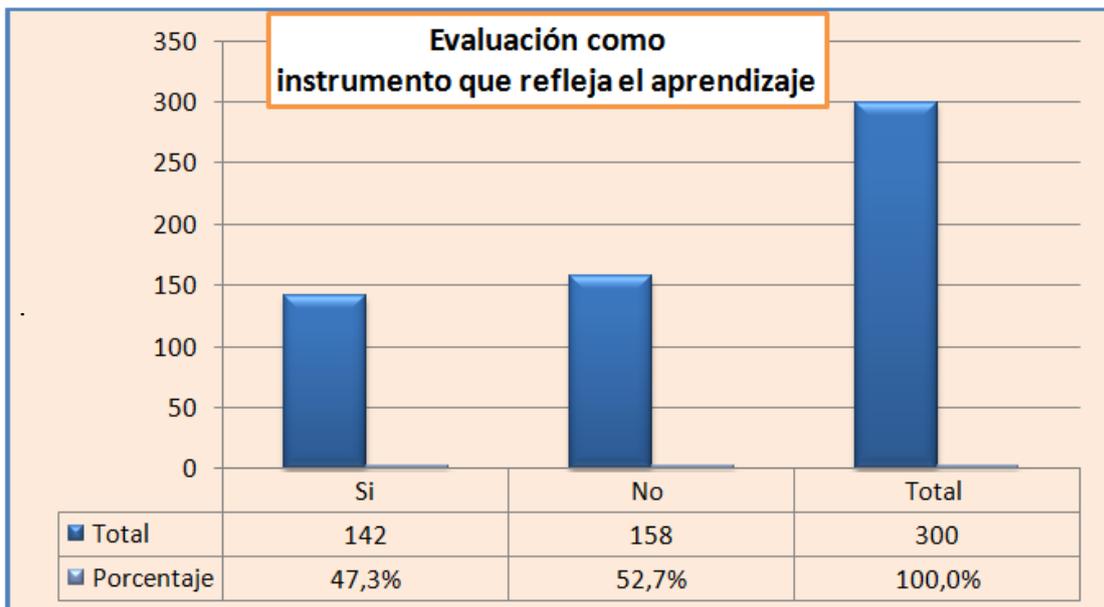
Para el 50,3% de los encuestados la evaluación tiene como prioridad la memorización de los contenidos. Sin embargo, este resultado no está muy por encima de quienes no consideran que la evaluación apunte hacia la memorización de los contenidos (49,7%). La característica de estos resultados puede deberse a que existen materias, por ejemplos, las artísticas, creativas, en donde la memorización no juega un papel importante; mientras que en otras es necesario que se memoricen conceptos. En algunos casos las evaluaciones de los aprendizajes requieren que el estudiante relacione la información aprendida, para ello necesita memorizar algunos conceptos, por lo que esta estrategia es útil en ciertos casos, pero no como el punto central de todas las evaluaciones. De ser así, se estaría ante la presencia de evaluaciones poco significativas y nada formativas, debido a que la habilidad de memorizar es sólo una entre otras tantas habilidades que pueden ser evaluadas, como las que plantean Brown y Glasner (2010). Entre ellas, la habilidad psicomotor, la autoconciencia y reflexión, la resolución de problemas, la habilidad de comunicación y presentación y la habilidad interactiva de trabajo en grupo.

8. Evaluación como instrumento confiable que refleja el aprendizaje

Tabla 9 *Evaluación como instrumento que refleja el aprendizaje*

Evaluación como instrumento confiable que refleja el aprendizaje	Total	Porcentaje
Si	142	47,3%
No	158	52,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 9 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes que si consideran y no consideran la evaluación como un instrumento confiable que refleja su aprendizaje



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 50. El eje *y*, la distribución de las respuestas sobre si el alumno considera que las evaluaciones son instrumentos confiables que reflejan su aprendizaje.

Esta variable permite esclarecer si el alumno percibe la evaluación como un proceso formador o como un proceso que al materializarse en una nota o calificación, no traduce con eficacia su aprendizaje. El gráfico presenta opiniones diferenciadas en sólo un 5,4%. Sin embargo, el mayor número de alumnos, representado en un 52,7% de los encuestados, considera que las evaluaciones no son instrumentos confiables que reflejen su aprendizaje. Este resultado pone de manifiesto que los exámenes orales y/o escritos (instrumentos más utilizados) no reflejan de forma precisa la naturaleza del pensamiento, dado que la expresión verbal (oral o escrita) requiere de habilidades comunicativas específicas y los estudiantes al enfrentarse a las evaluaciones de este tipo puede enfrentar problemas para traducir en palabras lo que han aprendido.

10. Evaluación como un proceso que transforma debilidades en fortalezas

Tabla 10 *Evaluación: Transformación de debilidades en fortalezas*

Evaluación como proceso transformador de debilidades en fortalezas	Total	Porcentaje
Si	190	63,3%
No	110	36,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 10 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre la evaluación como proceso que transforma debilidades en fortalezas



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 50. El eje *y*, la distribución de las respuestas sobre si el alumno considera que las evaluaciones transforman sus debilidades en fortalezas.

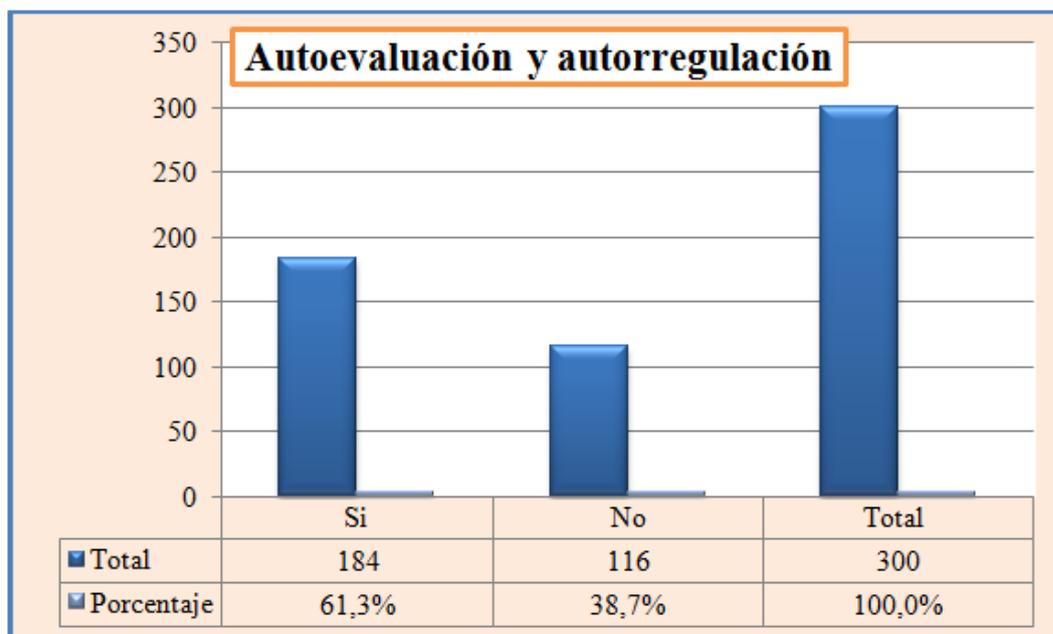
El 63,3% de los encuestados creen que con la evaluación sus debilidades o deficiencias en el aprendizaje son transformadas en fortaleza. Este resultado refleja que en los procesos evaluativos de los alumnos de la UNLP, coexisten diversos paradigmas sobre la evaluación educativa, dado que algunos resultados han reflejado paradigmas tradicionales, con estos resultados puede verse la coexistencia de paradigmas de enseñanza y aprendizaje formativos e interpretativos que intentan detectar cuáles son los aspectos débiles no logrados y así indicar a los alumnos las actividades que deben realizar para superar su dificultades.

11. La evaluación como un proceso que promueve la autorregulación y la autoevaluación por parte del alumno.

Tabla 11 *Evaluación como promotora de la autorregulación y la autoevaluación*

La evaluación como autoevaluación y autorregulación del aprendizaje	Total	Porcentaje
Si	184	61,3%
No	116	38,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 11 Representación gráfica de la distribución de los estudiantes que consideran o no que la evaluación promueve la autorregulación y la autoevaluación del aprendizaje



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las respuestas sobre si el alumno considera que las evaluaciones promueven la autoevaluación y la autorregulación de su aprendizaje.

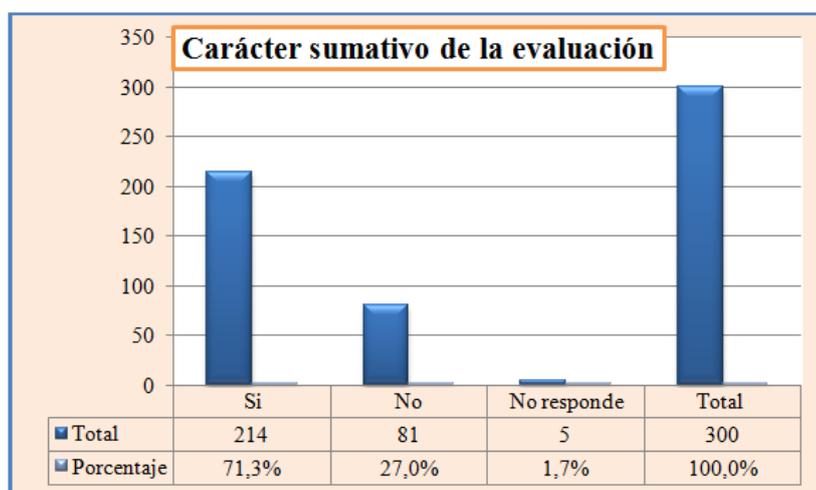
El 61,3% de los estudiantes considera que las evaluaciones promueven la autorregulación y la autoevaluación de su aprendizaje. Al igual que la variable anterior, con estos resultados se establece la coexistencia, en los procesos evaluativos de la UNLP, de una concepción formativa de la evaluación. Estos resultados reflejan que existe en la UNLP evaluaciones que guían al estudiante para que éste aprenda a establecer metas y a autorregularse para conseguirlas. La autoevaluación debería ser uno de los objetivos perseguidos en los procesos evaluativos, pues permite al estudiante comprender sus razonamientos, establecer sus propias fortalezas y debilidades y a partir de esto adoptar estrategias de aprendizaje que puedan verse reflejadas en sus labores académicas y en su práctica profesional.

12. Evaluación como suma de calificaciones

Tabla 12 *Evaluación asumida como la suma de calificaciones*

Evaluación como suma de calificaciones	Total	Porcentaje
Si	214	71,3%
No	81	27,0%
No responde	5	1,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 12 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre si la evaluación es asumida como una suma de calificaciones



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 50. El eje *y*, la distribución de las respuestas sobre si el alumno considera que las evaluaciones son una suma de calificaciones.

El 71,3% de los estudiantes encuestados asume la evaluación como una suma de calificaciones. Lo anterior indica que en la UNLP existe un carácter sumativo de la evaluación. La suma de calificaciones puede responder a un sistema complejo de

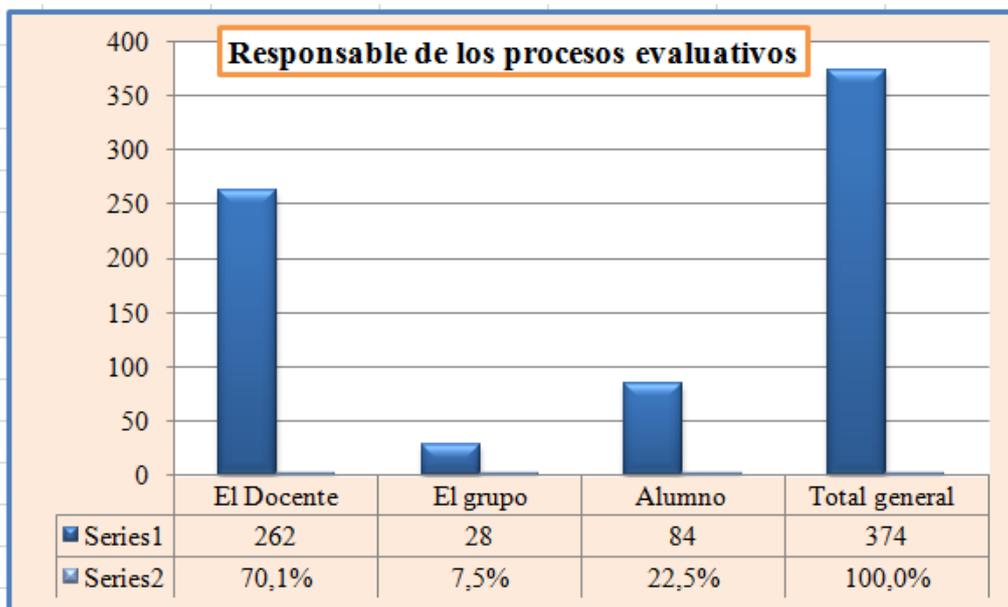
evaluación que requiere de instrumentos que sean procesados con facilidad, dado que las calificaciones y notas finales deben ser sistemáticamente digitalizadas y puestas al servicio de procedimientos administrativos. En este punto subyace una importante problemática puesto que para innovar los procesos evaluativos dentro de las aulas de clase se requiere una renovación del sistema evaluativo estandarizado y sistemático, de lo contrario resulta difícil innovar la evaluación sin cambiar las condiciones en las que los docentes enseñan.

13. Responsable principal de los procesos evaluativos

Tabla 13 *Responsable principal de los procesos evaluativos*

La evaluación del aprendizaje a cargo de:	Total	Porcentaje
El Docente	262	70,1%
El grupo	28	7,5%
El alumno	84	22,5%
Total general	374	100,0%

Gráfico 13 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el principal responsable de los procesos evaluativos



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las respuestas sobre quien es considerado el principal responsable de los procesos evaluativos.

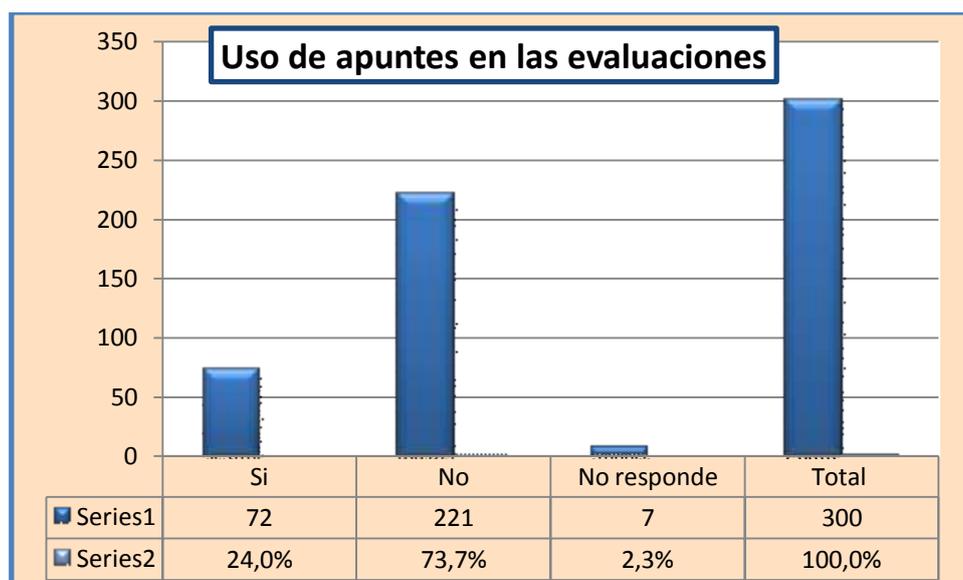
El 70,1% considera que el proceso evaluativo está a cargo del docente. Esta variable permite reconocer si los procesos evaluativos están orientados verticalmente, del profesor hacia el alumno, o si existe consenso, claridad y participación activa del alumno y de terceros. En efecto, en la UNLP la evaluación (diseño, aplicación y devolución) recae directamente sobre el docente reflejando un posible control del docente hacia el alumno. Debe aclararse que los docentes son las personas mejor situadas para evaluar el aprendizaje. Sin embargo, en el diseño, aplicación y devolución de las evaluaciones los docentes pueden, consciente o inconscientemente, ser influenciados por aspectos propios de los estudiantes, como género, etnia, tipo de letra del alumno, rendimiento académico, etc. (Fleming, 2010). Desde la teoría se postula que varios elementos de las evaluaciones deberían considerar la participación de terceros, como padres, empresas, administrativos, etc. (Brown y Glasner, 2010), de tal manera que los estudiantes encuentren en la evaluación un elemento significativo de aprendizaje.

14. Uso de apuntes en las evaluaciones

Tabla 14 *Uso de apuntes en las evaluaciones*

Uso de apuntes en las evaluaciones	Total	Porcentaje
Si	72	24,0%
No	221	73,7%
No responde	7	2,3%
Total	300	100,0%

Gráfico 14 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el uso de apuntes en las evaluaciones



Referencia: El eje *x* presenta la frecuencia en escala de 50. El eje *y*, la distribución de las respuestas afirmativas o negativas sobre la posibilidad de sacar apuntes en las evaluaciones, y el criterio *No responde* para quienes no respondieron a la pregunta.

El 73,7% señalan que en las evaluaciones no puede usarse apuntes. El uso de apuntes en las evaluaciones es relevante cuando se busca que el estudiante sepa de memoria un contenido, pero si lo que se intenta es que el alumno relacione la información en un análisis de caso o en el diseño de un proyecto, por ejemplo, el uso de

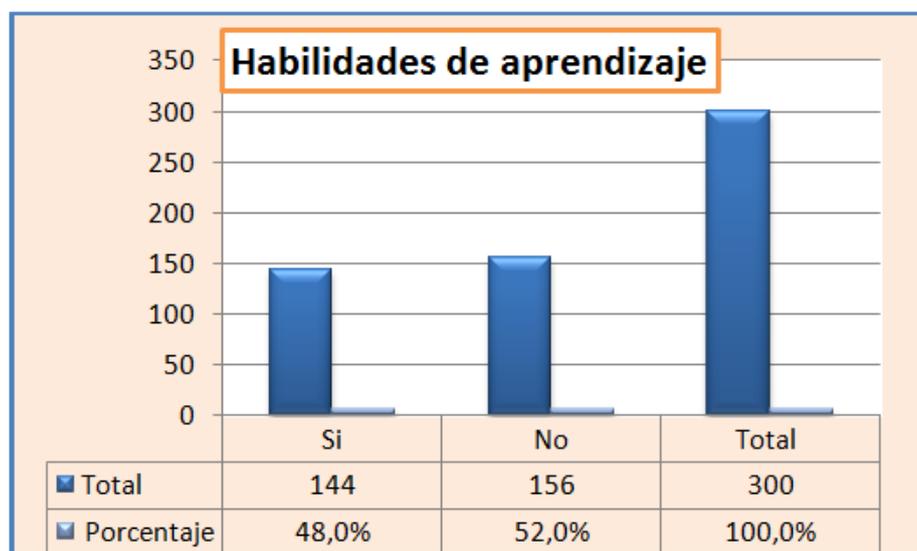
apuntes pierde importancia. Es decir, la prohibición del uso de apuntes aplica a los exámenes parciales y/o finales en un lugar específico (aula) y en donde se intente potenciar la habilidad memorística. Pero, el uso de apuntes se considera irrelevante, si lo que se intenta con la evaluación es desarrollar otro tipo de habilidades. Por ejemplo, si el objetivo es evaluar el conocimiento del estudiante como si estuviera en espacios potenciales de trabajo profesional, de esta forma se estaría frente a un enfoque interpretativo en el que se orienta al alumno a relacionar los contenidos con la práctica profesional, una perfecta relación entre teoría y práctica.

15. Evaluación como proceso para el desarrollo de habilidades de aprendizaje

Tabla 15 *Evaluación utilizada para desarrollar habilidades de aprendizaje*

Desarrollo de habilidades de aprendizaje	Total	Porcentaje
Si	144	48,0%
No	156	52,0%
Total	300	100,0%

Gráfico 15 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre el uso de la evaluación para el desarrollo de habilidades de aprendizaje



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las respuestas afirmativas o negativas sobre el uso de la evaluación para desarrollar habilidades de aprendizaje.

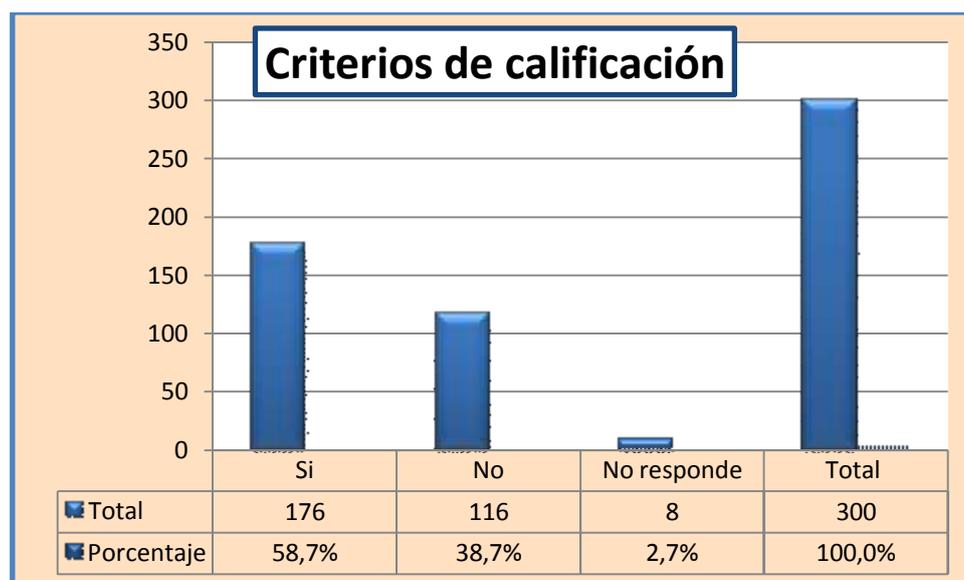
El 52% de los encuestados considera que la evaluación no se utiliza para desarrollar habilidades de aprendizaje. Cuando la evaluación no es asumida como un instrumento que aporta al desarrollo de habilidades de aprendizaje y formas de aprender, se está frente a una evaluación que deja de lado aspectos constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. Desde un enfoque constructivista, el docente no sólo debe abordar en la evaluación aspectos conceptuales sino que éstas deben potenciar distintas habilidades cognitivas. Es decir, no sólo potenciar la habilidad para memorizar conceptos, sino potenciar en el estudiante la habilidad de relacionar, inferir, representar, anticipar, argumentar, etc., las cuales les servirán para un mejor desenvolvimiento en su futura práctica profesional.

16. Criterios de calificación antes de la evaluación

Tabla 16 *Conocimiento de los criterios de calificación antes de la evaluación*

Criterios de calificación	Total	Porcentaje
Si	176	58,7%
No	116	38,7%
No responde	8	2,7%
Total	300	100,0%

Gráfico 16 Representación gráfica de la distribución del conocimiento que tienen los alumnos sobre los criterios de calificación



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 50. El eje y , la distribución de las respuestas afirmativas o negativas sobre el conocimiento de los criterios de calificación de las evaluaciones, y la barra *No responde* para quienes no respondieron a la consigna.

El 58,7% de los alumnos sostienen que previo a la evaluación cuentan con criterios claros de calificación. Conforme a las respuestas dadas en el punto 11, estos

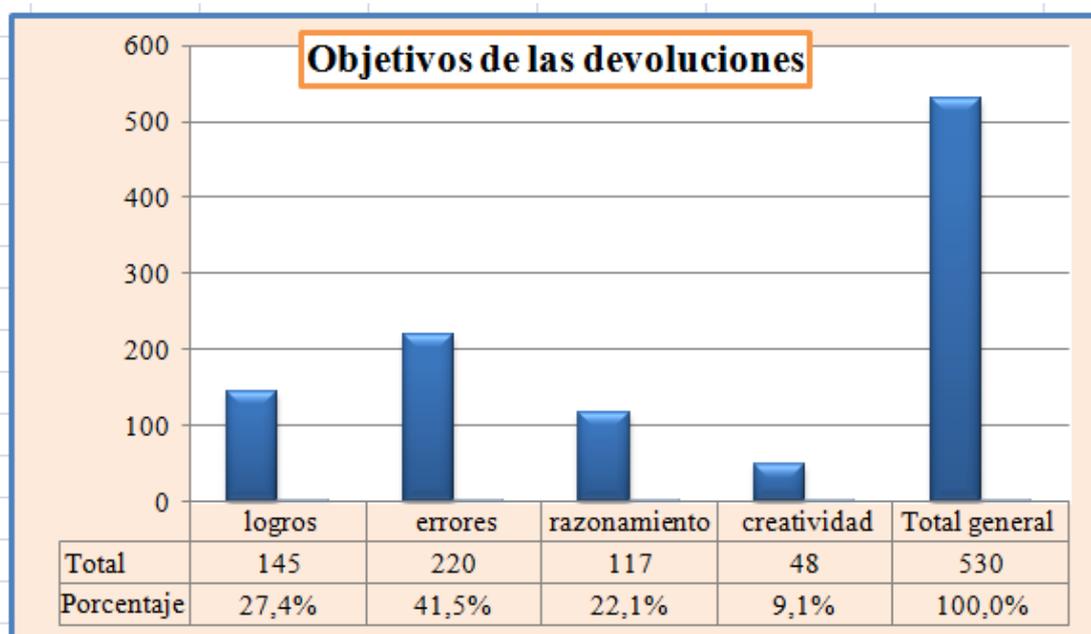
critérios de calificación pueden considerarse como criterios claros para la asignación de notas según las consignas respondidas, lo que es rescatable, en tanto que los alumnos deben saber de antemano cómo se medirá su conocimiento. No obstante, si la información que recibe el alumno es sólo en relación a la nota según sus aciertos o errores, entonces, se reafirma la necesidad de que en algunas propuestas evaluativas de la UNLP se priorice enfoques formativos, en donde el alumno también conozca qué habilidades de aprendizaje se están potenciando con la propuesta evaluativa y la forma en que la evaluación está aportando a su aprendizaje integral.

17. Objetivo de las devoluciones registradas en la evaluación

Tabla 17 *Objetivo de las devoluciones*

Objetivos de las devoluciones	Total	Porcentaje
Identificar logros	145	27,4%
Identificar errores	220	41,5%
Identificar tipo razonamiento	117	22,1%
Identificar la creatividad	48	9,1%
Total general	530	100,0%

Gráfico 17 Representación gráfica de la distribución de las respuestas sobre los objetivos de las devoluciones



Referencia: El eje x presenta la frecuencia en escala de 100. El eje y, la distribución de las respuestas sobre los objetivos de las devoluciones.

El 41,5% establecen que el objetivo de la devolución es que el alumno conozca los errores cometidos. Cuando el alumno percibe la evaluación como un instrumento que principalmente refleja sus “errores”, entonces, tal como se ha sostenido en puntos anteriores, el sistema evaluativo está inmerso bajo una perspectiva tradicional. Es decir, el docente al ofrecer devoluciones como una nota buena, mala, regular, etc. (o su equivalente en números) no brinda, por ejemplo, elementos que le permitan al estudiante reconocer qué tipo de razonamiento podría ser más conveniente para resolver las consignas que no cumplen con los resultados esperados. Cuando las devoluciones se enfatizan en los errores, muestra una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que ve al alumno desde lo que carece o lo que le falta, y no desde las habilidades con las que cuenta, las cuales debieran potenciarse a lo largo de su educación superior.

Conclusiones

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados se llega a las siguientes conclusiones, que retoman los objetivos y las hipótesis propuestas:

- Se identificó que dentro de las principales estrategias evaluativas de la UNLP está la evaluación tradicional, como es el examen escrito parcial y/o final, en fechas específicas durante el desarrollo de la cursada, basado en criterios valorativos traducidos en una calificación y cuyo principal objetivo es el desarrollo de habilidades memorísticas de los contenidos de la materia.
 - Los métodos tradicionales de evaluación han hecho que los estudiantes consideren la evaluación de sus aprendizajes como una suma de calificaciones que no refleja claramente sus conocimientos. Sin embargo, a pesar de esta percepción, la evaluación, también fue asumida como un instrumento que transforma sus debilidades en fortalezas y promueve la autorregulación de su propio aprendizaje.
 - Se identificó que la evaluación tradicional está principalmente inmersa en un contexto institucional sistemático y administrativo, lo que hace que los exámenes parciales, finales y escritos sean instrumentos prácticos para el docente y la institución.
 - Frente al rol del docente pudo identificarse un rol activo en los procesos evaluativos; mientras que los estudiantes ocupan un papel pasivo, como simples receptores de los exámenes. Si bien éstos tienen criterios claros de calificación, deberían también conocer las habilidades de aprendizaje que se intentan movilizar con cada evaluación. Además se cree necesario avanzar en el tratamiento e implementación de métodos innovadores de evaluación que vinculen diferentes voces, por ejemplo, la evaluación de terceros.
- El papel de la sociedad, en especial, los empleadores fue un factor a considerar, pues las evaluaciones deberían ajustarse a la aplicación de los conocimientos en la

práctica profesional, y al desarrollo de habilidades humanas necesarias para el trabajo en equipo dentro de una compañía.

- En la UNLP los alumnos son evaluados con métodos e instrumentos que responden a sistemas evaluativos tradicionales y, también, con perspectivas que se encaminan hacia los enfoques formativos, constructivos e interpretativos. Esto se deduce de respuestas positivas frente a dos temas: la evaluación como un instrumento que transforma las debilidades en fortalezas y la promoción de la autorregulación y la autoevaluación de sus propios aprendizajes, también porque varias respuestas se diferenciaron unas de otras por muy poco porcentaje. Lo anterior indicó que en la UNLP existe: 1) una propuesta de reflexión sobre una nueva mirada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y 2) una práctica docente que intenta fomentar una evaluación formativa que se constituya en un aprendizaje genuino y significativo para el alumno.

- El problema principal identificado en la evaluación educativa centrada en el alumno fue: *La persistencia de la evaluación tradicional. La evaluación se centra en evaluar al alumno principalmente con exámenes escritos y orales, y en un porcentaje menor se perciben innovaciones significativas en los métodos e instrumentos de evaluación.*

El carácter de la insistencia en los métodos tradicionales de evaluación pudo asociarse con el ahorro de tiempo, la practicidad y la respuesta a un sistema educativo sistemático. Al analizar este problema se establece que aún es necesario un trabajo extenso sobre innovación en la evaluación educativa cuya reflexión, diseño y aplicación, vincule a los alumnos de la UNLP, los docentes, administrativos y diferentes entes sociales como las empresas.

- En la UNLP el rol del docente es activo en relación con el diseño y aplicación del instrumento de evaluación, los criterios de calificación y las devoluciones. Lo que se interpreta como una enseñanza del docente que luego espera verse reflejada en las respuestas de los exámenes. Esta función tan delimitada omite los cuestionamientos sobre la didáctica del docente, se asume que éste enseña bien los contenidos de tal manera que todos sus alumnos deberían entender y aprender. Pero ¿qué sucede

cuando el profesional es un experto en su disciplina pero carece de recursos didácticos para hacerse entender? En otras palabras, la didáctica del docente de la UNLP juega un papel muy importante en el aprendizaje de los alumnos. Visto de esta manera las evaluaciones no sólo serían una respuesta a la comprensión del estudiante, sino a la forma de enseñar del docente.

Finalmente, se subraya que realizar este estudio posibilitaron crecimientos múltiples a través de aprendizajes que abarcaron desde la necesidad de reflexionar y descubrir los difíciles trayectos de una tarea investigativa, hasta nuevos replanteos y puntos de inicio hacia otros trabajos y por ende nuevos conocimientos, que no significan acumulación, sino reconstrucción personal, laboral y social. Desde mi labor docente, esta investigación ha sido de mucha utilidad, ya que me permitió conocer los planteamientos relacionados con la evaluación educativa centrada en el alumno y así cualificar mi práctica docente.

Discusión

Al considerar los problemas de la evaluación centrada en el alumno como el predominio de una evaluación que principalmente se centra en el logro de objetivos curriculares, se pudo establecer que en la UNLP persiste un enfoque tradicional de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se considera tradicional las propuestas evaluativas cuyos rasgos remiten a concepciones primigenias de la evaluación, como son las planteadas por Skinner en el conductismo operante. A pesar de que existen muchos aportes teóricos sobre nuevos modelos de evaluación parece que al sistema educativo actual se le dificulta instaurar estos nuevos enfoques. Esta apreciación no debe extrañarnos, dado que no es fácil cambiar un sistema evaluativo que ha prevalecido por años y ha dado buenos resultados en algunos ámbitos educativos. La dificultad hacia el cambio también radica en que las evaluaciones hacen parte de un macrosistema: sociedad, empresas, instituciones, familias, docentes y alumnos.

En el estudio pudo notarse que hay elementos en las evaluaciones que hacen que estas sean asumidas como poco significativas. Estos elementos son: una constante aplicación de exámenes escritos, la insistencia en que los alumnos aprendan contenidos curriculares; la utilización constante de instrumentos tradicionales como exámenes parciales y finales; el énfasis en el desarrollo de la memorización; la sensación de que las evaluaciones no reflejen el aprendizaje; el persistente carácter sumativo de la evaluación; la figura del docente como el encargado principal de los procesos evaluativos; la carencia de evaluaciones auténticas, significativas y atractivas; el desconocimiento del alumno de las habilidades de aprendizaje que desarrolla con cada evaluación y la calidad de las devoluciones.

Frente a todas estas problemáticas puede pensarse que los docentes tienen un papel muy importante a la hora de innovar la evaluación. Sin embargo, éste debe regirse por unas políticas institucionales de evaluación. Al pensarse que el docente debe innovar las evaluaciones, debe pensarse, también, en que éste debe cualificar sus conocimientos pedagógicos y didácticos; debe actualizarse frente a los planteamientos contemporáneos sobre enseñanza y aprendizaje y, entre otros, debe contar con el apoyo de la institución para obtener los materiales pedagógicos necesarios para mejorar sus prácticas educativas. Se cree que la UNLP, ha dado un gran paso al dictar la maestría en

educación, ya que a través de ella, los docentes pueden reconocer la problemática y plantear soluciones desde sus capacidades y desde su labor profesional.

Como toda investigación, en la medida en que se avanza van surgiendo diversos interrogantes que pueden considerarse como nuevas preguntas a resolver en futuros trabajos de investigación. A continuación se enumeran varios cuestionamientos que se plantearon durante la investigación y que no pudieron resolverse:

1. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas, desarrolladas en la UNLP, percibidas por los alumnos como evaluaciones que transforman sus debilidades en fortalezas y promueven la autorregulación de su aprendizaje?
2. ¿Cómo flexibilizar los programas de asignaturas para que se incluyan las evaluaciones diagnósticas en ellos?
3. ¿Cómo fomentar en los docentes el interés por la didáctica de la enseñanza y la investigación de nuevos enfoques evaluativos?
4. ¿Pueden los nuevos métodos evaluativos lograr la eficacia administrativa que hasta el momento tienen los exámenes escritos y las calificaciones?

Se espera que estas preguntas sean el punto de partida para que otros profesionales de distintas áreas se enfrenten al reto de estudiar los problemas de la evaluación educativa en la educación superior.

Bibliografía

Bibliografía

- ANJOVICH, Rebeca (Comp.). (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- ARAUJO, Sonia (2015). Evaluación y acreditación: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Política universitaria*. N° 2 Agosto, 29-3.
- BROWN, Sally (2010). “Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- ELOLA, Nydia (2010). La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas. Buenos Aires: Aique Educación.
- FLEMING, Neil (2010).”Calidad y objetividad en la corrección del trabajo escrito” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- HEATHFIELD, Mike; JORDAN, Shirley; LAPHAM, Andy & WEHSTER, Ray (2010) en BROWN, Sally y GLASNER, Angela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- INACAP (2013). Estrategias e instrumentos de evaluación. Documento recuperado de: <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/pdf/4216TEstrategiaseInstrEval.pdf> (05 de octubre de 2015)
- JOUGHIN, Gordon (2010). “Dimensiones y enfoque de la evaluación oral” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- MEJÍA, Adriana (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Revista Temas de Ciencia y Tecnología* .vol. 15 N° 43. Págs. 51 – 54

- MORENO, Tiburcio. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, Octubre-Diciembre, 119-131.
- PÉREZ, Omar M. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* Vol. 16, N° 1, Pág. 27-46.
- RACE, Phil (2010). “¿Por qué evaluar de un modo innovador?” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- RADES, Carth; TALLANTYRE, Freda (2010).”Evaluación de las habilidades básicas” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- SAMBELL, Kay; MC DOWELL, Liz (2010). “La experiencia en la evaluación innovadora” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.
- SCHUNK, Dale. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ª ed.)*. México: Pearson.
- TOVAR, Julio; GARCÍA, Germán. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, Octubre-Diciembre, 881-895.
- TÜNNERMANN, Carlos. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*. vol. LXI, núm. 48, Enero-Marzo, 21-32.
- VILLALBA, Andrea (2012). Dos paradigmas contrapuestos en la evaluación educativa, dos formas diferentes de concebir al alumno. *Revista Aula Universitaria 14*. Págs. 32 -37.
- YOUNG, Gill (2010). “Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las ciencias de la salud” en BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques 3ª*. Ed. España: Narcea.

Anexos

Anexos

Anexo I. Programa de la asignatura Taller de Diseño en Comunicación Visual 1C.

Programa Taller de Diseño en Comunicación Visual 1C

CARRERA: DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL, FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNLP
AÑO EN QUE SE CURSA: PRIMERO
MODALIDAD: TEÓRICO/PRÁCTICA
SISTEMA DE PROMOCIÓN: DIRECTA
CARGA HORARIA SEMANAL: 6 HS.
CURSADA: ANUAL

Contenidos mínimos

Introducción a la Comunicación Visual. Tipografía. Introducción a la diagramación tipográfica. Introducción a la diagramación tipográfica combinada. Diseño de piezas gráficas con una unidad temática. Análisis de los componentes gráficos y tipográficos; sus relaciones en piezas gráficas diferentes que conforman un sistema de baja complejidad.

Objetivos

Comprender

- el diseño como práctica discursiva.
- los discursos sociales prácticas que configuran las conductas humanas y los modos de pensar.
- el Diseño como una actividad interdisciplinaria.
- la práctica del Diseño como una producción técnico-morfológica-cultural.
- los productos de Diseño como emergentes de la cultura
- la determinación del contexto en la producción/interpretación de discursos.
- las distintas funciones que asumen las piezas de diseño en un sistema de identidad.

Desarrollar

- el valor de la solidaridad, la participación y la cooperación en el grupo.
- el concepto de trabajo como proceso para la construcción de discursos visuales.
- la capacidad de transferir un concepto a una idea gráfica
- habilidades para concebir, programar, proyectar y realizar comunicaciones visuales, producidas -generalmente- por medios industriales.
- las capacidades de trabajo en equipo.
- la argumentación y fundamentación como práctica para el ejercicio de la profesión.
- la capacidad de autoevaluación y autocrítica.
- la actitud analítica y el respeto para con los trabajos de sus compañeros
- el sentido de compromiso social en tanto futuros profesionales

Conocer

- los campos de aplicación del Diseño en Comunicación Visual.
- las instancias del proceso de comunicación.
- los pasos metodológicos para resolver problemáticas de comunicación simples.
- terminología disciplinar.

Contenidos

1- COMUNICACION Y DISEÑO

Introducción a la comunicación

Comunicación y prácticas discursivas
Teoría de los discursos sociales. El diseño como discurso
Modelos de la comunicación.
Comunicación y medios masivos

Signo. Código. Contexto

Morfología y sintaxis. Semántica. Pragmática.
Modelo de producción/modelo de interpretación

2- EL SIGNO TIPOGRÁFICO

Morfología y sintaxis del signo tipográfico

La letra manual. Caligrafía. Tipografía
Forma y contraforma
Variables tipográficas. Tono, inclinación, altura de caja, otras.
Ajustes Opticos

Legibilidad - Lecturabilidad

Tipografía y sistema
Espaciado. Ritmo
Interletrado/Interlineado
Composición tipográfica
Campo visual

3- TIPOGRAFÍA Y SIGNIFICACIÓN

Procesos de significación y sentido

La letra, la palabra, la frase, el texto. Soportes y campo gráfico. La página

Morfología, sintaxis y semántica en la estructura del texto:

Area editorial. Diagramación
Estructura de la página. La página como sistema
La caja tipográfica.
Niveles y jerarquías de información
Grilla constructiva. La columna. El módulo
Estructuras racionalistas. Estructuras deconstructivas

4- LA IMAGEN

La imagen como signo.

Propiedades de los signos visuales. Concepto de analogía. Polisemia
Relaciones texto/imagen.
La ilustración

La fotografía
La tipografía como imagen
La imagen digital
Recursos icónicos en la diagramación.

5- HACIA LA SISTEMATIZACIÓN

Introducción al diseño en comunicación visual en sistema
Rasgos estables, alternativos y libres
Redundancia y complementariedad
Soportes gráficos y no gráficos

Signos de identidad
Color / Diagramación / Tipografía / Imagen / Formatos

EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

El Taller de Comunicación Visual 1C es una asignatura de carácter promocional y por tal motivo los alumnos deberán aprobar todas las actividades de la cursada para alcanzar dicha promoción, además de contar con el 80% de asistencia a clase.

La cursada promocional se aprueba con un promedio mínimo de 6 puntos.

Las actividades incluyen

- > Trabajos prácticos
- > Trabajos teóricos, de escritura y lectura crítica
- > Parciales

Estas tres instancias tienen nota numérica. Sin embargo, la nota final resultante no es el promedio estrictamente matemático de estas tres, sino que a éstas se agrega la nota conceptual surgida de la actitud en clase y la participación en las correcciones y actividades propuestas por la cátedra.

> *Trabajos prácticos*

Los TP podrán ser tanto individuales como grupales.

La escala de calificación será numérica de 1 a 10 puntos.

Todos los TP contemplan una fecha de entrega y una fecha de recuperatorio.

Estarán aprobados aquellos trabajos que obtengan una calificación de 4 o más puntos en la fecha de entrega o en su correspondiente recuperatorio*.

Para obtener la promoción de la asignatura, la nota promedio de los TP deberá ser igual o mayor a

6 puntos. (por lo que si un alumno aprueba un TP con 4, en los siguientes deberá obtener una nota más elevada para alcanzar el promedio 6)

Desaprobar (-4) un TP en las dos instancias (primera fecha y recuperatorio) implica que el alumno pierda la cursada.

> Trabajos teóricos, de escritura y lectura crítica

Estos trabajos se realizarán –generalmente- en clase y podrán ser tanto individuales como grupales.

La escala de calificación será numérica de 1 a 10 puntos.

Estos trabajos contemplan una fecha de entrega y una fecha de recuperatorio. (Quien no entregue a término puede hacerlo directamente en el recuperatorio, pero no en fechas intermedias).

Estarán aprobados aquellos trabajos que obtengan una calificación de 4 o más puntos, en la 1ª fecha o en su correspondiente recuperatorio.

Para obtener la promoción de la asignatura, la nota promedio de los trabajos teóricos deberá ser igual o mayor a 6 puntos.

> Parciales

Los parciales son una instancia de evaluación de carácter individual.

Se tomará UN parcial teórico en cada cuatrimestre, es decir, dos en el transcurso del año académico.

La escala de calificación será numérica de 1 a 10 puntos.

Cada uno de los parciales contempla una fecha de recuperatorio. El alumno puede presentarse directamente a la fecha de recuperatorio (perdiendo, obviamente, la posibilidad de recuperar en caso de reprobar).

Estarán aprobados aquellos que obtengan una calificación de 4 o más puntos, en la fecha del parcial o en su correspondiente recuperatorio.

Para obtener la promoción de la asignatura, la nota promedio entre ambos parciales deberá ser igual o mayor a 6 puntos.

Desaprobar un parcial en las dos instancias (primera fecha y recuperatorio) no implica, automáticamente, que el alumno pierda la cursada, ya que tiene la instancia del coloquio final, como se verá en el párrafo siguiente.

El alumno que no llegue a la nota de aprobación promedio (6), lo mismo que el que haya desaprobado o/los parciales en todas sus instancias, tendrá una última oportunidad de evaluación bajo la forma de un Coloquio antes de finalizar el ciclo académico, que se aprobará con una calificación de 6 o más puntos y que incluirá la totalidad de contenidos correspondientes a la cursada.

Aclaración

La nota final es resultado del promedio de estas cuatro instancias: prácticos/teóricos/parciales + nota conceptual. Es decir, cada una de estas áreas de trabajo se promedia primero individualmente el conjunto de trabajos, y luego las cuatro notas resultantes se promedian para obtener la calificación final.

Sobre la asistencia: Para aprobar la promoción el alumno debe tener una asistencia real del 80% de las clases. Tres inasistencias consecutivas implican la pérdida de la cursada, salvo enfermedad certificada oficialmente. En casos excepcionales de enfermedad o viajes, el incumplimiento de esta normativa será analizado puntualmente por la cátedra.

Nota: Los subrayados en rojos son puestas por la autora para resaltar las actividades evaluativas

Anexo II. Programa de la asignatura Introducción a la Filosofía

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Filosofía

Asignatura

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

Año lectivo: 2016

Régimen de cursada: Cuatrimestral (primero y segundo cuatrimestre)

Profesor a cargo: Silvia Solas, Titular

Equipo docente: JTP: Mónica Menacho

Ayudantes: Luciana Carrera, Cristóbal dell'Unti, Mariel Giacomone, Andrés Hebrard, Andrea Vidal.

1. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

Una Introducción al pensamiento filosófico requiere poner en consideración dos aspectos fundamentales: la imposibilidad de abordar todas las manifestaciones filosóficas a lo largo de su historia, por un lado; y el carácter inicial de una disciplina destinada a alumnos de primer año de carrera, por el otro.

Por tanto, es ineludible un fuerte recorte del posible campo de abordaje temático que permita trazar recorridos acotados dentro del amplísimo espectro de autores y problemas potencialmente apropiados, procurando no perder de vista tanto la diversidad conceptual que puede ofrecer, como el imprescindible cuidado de su carácter introductorio.

Al mismo tiempo, considerando que los destinatarios de la materia son alumnos de la carrera de Psicología, se propone como eje directivo de la propuesta la cuestión de la subjetividad.

Se analizará, entonces, buena parte de la filosofía moderna y algunas de sus problemáticas retomadas en la contemporaneidad, entendiendo que es en estos períodos en los que el tema del sujeto y la subjetividad tiene origen y desarrollo.

Para un ordenamiento de tales cuestiones se dividirán los contenidos en tres ítems: el conocimiento, la conciencia, la reinterpretación del sujeto en la época contemporánea.

Es de esperar que el alumno logre,

- 1- distinguir, frente a una determinada cuestión, el planteo filosófico del planteo científico y, aún, del planteo "cotidiano" de la misma.
- 2- utilizar el vocabulario filosófico con precisión.
- 3- distinguir y reconstruir argumentos.
- 4- interpretar textos filosóficos.
- 5- comprender los principales lineamientos de la filosofía moderna y contemporánea, en particular, aquellos que refieren a la cuestión del sujeto y de la subjetividad.

2. CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Unidad temática I

El sujeto como ser de conocimiento:

El pasaje del pensamiento antiguo-medieval al moderno y el nuevo concepto de ciencia. El sujeto según el racionalismo, el empirismo y el criticismo modernos. El *cogito* cartesiano, el yo como sustancia. El problema de la identidad en Hume: el yo como "haz de percepciones", hábito y asociación de ideas. La subjetividad trascendental en Kant: facultades y límites de la razón.

Unidad temática II

El sujeto como ser social. La conciencia "en situación":

Autoconciencia en el idealismo absoluto de Hegel: el hombre como ser social, libre e histórico. Conciencia social en el materialismo dialéctico de Marx: el sujeto alienado, ideología y praxis.

Conciencia fenomenológica como "intencionalidad"; el ser para-sí en Sartre: proyecto y libertad; yo, mundo y percepción en Merleau-Ponty.

Unidad temática III:

El sujeto contemporáneo. Revisiones sobre la subjetividad moderna:

La conciencia crítica: el sujeto en las sociedades tecnológicas según la Escuela de Frankfurt; razón instrumental, conciencia unidimensional.

La crítica de Nietzsche a la concepción occidental. El sujeto autocontrolado en Foucault; la historización de la subjetividad; las formas de saber-poder; la sociedad disciplinaria.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

La materia es cuatrimestral, si bien se dicta en ambos cuatrimestres. De modo que se cuenta para el dictado total de la misma con aproximadamente 16 semanas de clase (64 horas reloj).

Dadas las condiciones para el dictado de las clases (cantidad numerosa de alumnos, poca experiencia de lectura filosófica, tramo inicial de la vida universitaria para la mayor parte de ellos), éstas serán mayormente expositivas. Sin embargo, para que los alumnos no participen en forma totalmente pasiva, se les solicitará, anticipadamente, alguna lectura pertinente, previa a la clase teórica.

Se reservan los dos últimos módulos como espacios para "cerrar" el desarrollo del programa a través de una síntesis integradora de los contenidos vistos, que eventualmente puedan tomarse también como clases de consultas generales por parte de los alumnos en vistas a la preparación de la materia.

Asimismo, se presenta un "anexo" cuyo objetivo es trabajar de forma aplicada con los distintos argumentos de los filósofos estudiados y poner en práctica, oral y escrita, ejercicios de argumentación.

Es preciso aclarar que, por tratarse de una materia introductoria, los autores tratados se abordarán desde la perspectiva temática programada y que, de ningún modo se pretende agotar, ni mucho menos, la posibilidad de estudio de los mismos.

Respecto de la evaluación, la materia podrá ser acreditada según dos modalidades:

a) En carácter de regular: se aprueba con un examen final, previa aprobación de un examen parcial escrito en las clases de trabajos prácticos. El puntaje mínimo en ambos casos es de 4 (cuatro). En virtud de la numerosa cantidad de alumnos que se presentan a rendir en cada llamado, el examen final también es escrito.

b) En carácter de libre: se aprueba con examen final oral, previa aprobación de un escrito sobre temas de trabajos prácticos en la misma fecha de examen final (este escrito versará sobre los temas de prácticos correspondientes al programa vigente al momento del examen). También en este caso el puntaje mínimo requerido es de 4 (cuatro). (...).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CÁTEDRA: ANTROPOLOGÍA CULTURAL
Y SOCIAL**

PROGRAMA AÑO 2016

Profesor Titular: Roberto. Ringuelet

Profesores Adjuntos: Adriana Archenti, Silvia Attademo, María Cristina Salva y Diana Weingast

Jefe de Trabajos Prácticos: María Ofelia Tellechea

ANTROPOLOGIA CULTURAL Y SOCIAL

INDICE

1. FUNDAMENTACIÓN	2
2. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS	2
3. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA	2
4. PROGRAMA GENERAL	3
4.1. OBJETIVOS	3
4.2. CONTENIDOS	
5. PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS	7
5.1. OBJETIVOS	7
5.2. CONTENIDOS DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS	
5.3. CONTENIDO DE LA CARPETA DE TRABAJOS PRÁCTICOS	
5.4. ORGANIZACIÓN Y MODALIDAD DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS	
6. BIBLIOGRAFIA GENERAL	9
6.1. MATERIAL BIBLIOGRÁFICO GENERAL	11
6.2. MATERIAL DIDÁCTICO SISTEMATIZADO	
6.3. INFORMACIÓN SOBRE REVISTAS DE LA ESPECIALIDAD	
6.4. INFORMACIÓN SOBRE BASES DE DATOS	12
6.5. INFORMACIÓN SOBRE FORMACIÓN DE USUARIOS	
6.6. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN	12
7. RECURSOS DIDACTICOS	12
8. REGIMEN DE EVALUACION Y PROMOCION	13

9. REGIMEN DE CORRELATIVIDADES	14
10. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN DE LA CATEDRA	14
11. ACTIVIDADES DE EXTENSION DE LA CÁTEDRA	14



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANTROPOLOGIA CULTURAL Y SOCIAL

PROGRAMA 2016

1. FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Antropología Cultural y Social es un espacio curricular destinado a iniciar la formación general desde el campo social y antropológico de los estudiantes de psicología. Constituye uno de los cuatro pilares de conocimiento básico de la psicología de acuerdo al reciente tratamiento del plan de estudios (el pilar antropológico). En este sentido se la considera como un ámbito disciplinar académico destacado que aporta a los estudiantes herramientas conceptual-metodológicas básicas para la lectura y comprensión crítica del contexto socio-histórico, cultural y político en el que desarrollan sus prácticas actuales y su futura práctica profesional.

2. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

El currículum actualmente vigente de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología está conformado sobre la base de grandes áreas: psicológica, social, antropológica y pedagógica.

La asignatura Antropología Cultural y Social se incluye en el área social-antropológica y corresponde al primer año de estudios. La misma tiene carácter introductorio dictándose en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo. No tiene materias correlativas de base.

3. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

El programa que se presenta está organizado en base a cuatro ejes articuladores que refieren a: el condicionamiento sociohistórico del conocimiento científico, especificado en el surgimiento, transformaciones y características de la Antropología Social; la centralidad del concepto de cultura para la conceptualización del comportamiento humano; las formas básicas de integración y desigualdad social y construcciones identitarias colectivas; la salud – enfermedad - atención como procesos culturales y sociohistóricos.

El *Programa General* comprende cuatro unidades detalladas en sub unidades que desarrollan los ejes anteriormente mencionados.

En cuanto a la Bibliografía seleccionada, luego de cada una de las unidades temáticas se presenta la que se considera principal y la ampliatoria o complementaria. El criterio general de la selección de textos se centró en la cobertura de los aspectos nodales de cada tema y en estilos de escritura que facilitarían la comprensión.

4. PROGRAMA GENERAL

4.1. OBJETIVOS

Objetivo General

Impartir y evaluar el conocimiento de los determinantes culturales de la sociedad que, en una relación compleja de causas y facetas múltiples, intervienen en la constitución de las personas y grupos sociales. Generando en los alumnos una actitud reflexiva y crítica, de característica teórica, práctica y experiencial.

Objetivos Específicos

Impartir y evaluar el conocimiento específico referido a:

-El condicionamiento sociohistórico del conocimiento científico, especificado en el surgimiento y transformaciones de la antropología.

-La centralidad del concepto de *cultura* para conceptualizar la conducta humana.

-Los procesos mediante los cuales los individuos se constituyen en miembros de una cultura y una sociedad.

-Las formas básicas de agrupamiento y desigualdad social. La construcción de las identidades sociales.

-Salud – enfermedad – atención como procesos culturales y sociohistóricos.

4.2. CONTENIDOS

Unidad 1. Introducción

1.1. Aspectos epistemológicos de las ciencias sociales desde el punto de vista de la antropología social. 1.2. El mundo colonial capitalista y el surgimiento de la antropología. 1.3. Los componentes de la antropología social como características básicas del estudio social del Hombre. 1.4. Antropología Social, ciencias sociales y psicología.

Unidad 4. Salud – Enfermedad – Atención.

4.1. Salud – Enfermedad – Atención como hecho cultural y sociohistórico: Conceptos y perspectivas. Proceso social y enfermedad. 4.2. Raíces históricas de la atención médica moderna: Cambios históricos y construcción social del enfermo. Medicalización y control social. 4.3. Sistemas de atención: Diferencias y desigualdades.

5. PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS

5.1. OBJETIVOS

- Conocer las distintas conceptualizaciones históricas del objeto de estudio antropológico: la diferencia- la diversidad- la desigualdad.

-Analizar las perspectivas del relativismo cultural en la percepción y explicación de la alteridad cultural.

- Analizar la centralidad del concepto de cultura como conceptualización antropológica de la alteridad.
- Plantear la concepción del estudio de la cultura propuesta por C. Geertz destacando el lugar de la cultura.
- Comprender en un marco socio histórico las distintas concepciones de cultura.
- Conocer los distintos usos del concepto de cultura en el escenario de la globalización.
- Destacar las variables desde las que se construye la distinción entre los grupos sociales y las prácticas que permiten su identificación.
- Plantear la construcción y configuración de identidades sociales que implican relaciones de pertenencia y adscripción a una categoría social. Identidades de Género
- Proponer una visión que abarque “lo tradicional” y lo “hegemónico” de la problemática de salud – enfermedad - atención.
- Resaltar la construcción social de las nociones colectivas de enfermedad y enfermo vinculadas al proceso de medicalización.
- Contrastar los distintos criterios para definir la salud y la enfermedad y problematizar la relación enfermedad/anormalidad
- La medicina como agente de control social

5.2. CONTENIDOS DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS

En el Curso Introductorio se exhibirá la película “Mooladé” que se incorporará en el tratamiento de las diversas unidades del programa de prácticos. .

Tema 1. La Visión del Otro

- Conocer las distintas conceptualizaciones históricas del objeto de estudio antropológico.

-Analizar las perspectivas del relativismo cultural en la percepción y explicación de la alteridad cultural.

Tema 2. La Cultura como dimensión de la alteridad

- Plantear la concepción del estudio de la cultura propuesta por C. Geertz destacando el lugar de la cultura.

-Analizar la centralidad del concepto de cultura como conceptualización antropológica de la alteridad.

- Comprender en un marco socio histórico distintas concepciones de cultura destacando usos del concepto en el escenario de la globalización.

Tema 4. Salud –enfermedad- Atención

- Proponer una visión histórico-social para el análisis de la problemática de salud/enfermedad /atención.

- Resaltar la construcción histórica social de las nociones colectivas de enfermedad, enfermo e instituciones curadoras.

- Comprender el concepto de medicalización y su relación con el de control social.

- Identificar y contrastar los distintos criterios para definir la salud y la enfermedad, problematizando la relación enfermedad/anormalidad.

5.3. CONTENIDO DE LA CARPETA DE TRABAJOS PRÁCTICOS

No corresponde

5.4. ORGANIZACIÓN Y MODALIDAD DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS

Trabajos Prácticos a desarrollar en la Facultad, a cargo del personal auxiliar docente de la asignatura. Los alumnos deberán concurrir a un práctico semanal de dos horas reloj de duración, en el que completarán las actividades, según los contenidos seleccionados para los mismos.

Asistencia: 85 % prácticos.

Para la asistencia a los trabajos prácticos, se requiere la lectura obligatoria de la bibliografía. La misma será indicada con anticipación y podrá obtenerse en el Centro de Estudiantes, salvo otra indicación específica del auxiliar.

Evaluación de los trabajos prácticos: lectura semanal obligatoria y una evaluación parcial al final de la cursada que abarca los contenidos desarrollados en los TP.

En caso de desaprobación o ausencia, el parcial tendrá una instancia de recuperación, cuya fecha será comunicada con -al menos- una semana de anticipación.

Otras consideraciones ver el apartado sobre “Régimen de Promoción”.

En caso de ausencia por enfermedad, se deberá presentar certificado médico visado por Sanidad de la Universidad (justificación de 10% de las faltas).

Comunicación de la Información de la Cátedra:

Toda la información necesaria será comunicada a través de las carteleras (notas de parcial, recuperatorios, firma de libretas, etc.)

CRONOGRAMA DE CLASES: Se dará a conocer una vez aprobado el calendario académico 2015.

6. BIBLIOGRAFIA GENERAL

7. RECURSOS DIDACTICOS

De manera general la materia desarrolla un modelo de *educación problematizadora*, buscando no solo la incorporación intelectual del conocimiento, sino también su manipulación práctica y, especialmente, una participación transformadora del alumno enfrentado a la resolución de problemas que vinculan el conocimiento a la vida social de la que forma parte.

En las comisiones de trabajos prácticos se implementan técnicas grupales orientadas al tratamiento de los diversos temas del programa, en base a una lectura previa.

En las clases teóricas se conjugan diversamente las exposiciones de los profesores con lectura y comentario de textos y proyección de diapositivas. Son clases de frecuencia semanal en donde se trata cada tema del programa, teniendo especialmente en cuenta la bibliografía indicada. También existen horarios de consulta teórica. El profesor titular, Roberto Ringuet y los profesores adjuntos Adriana Archenti, María Cristina Salva y Diana Weingast tienen a su cargo dos comisiones semanales independientes de teóricos (de dos horas de duración). La profesora Silvia Attademo tiene a su cargo una comisión prolongada (cuatro horas de duración) como alternativa experimental de intensificación. Estos son todos horarios optativos y no obligatorios, porque no se trata de un régimen de promoción sin examen final. La evaluación del conocimiento adquirido de la lectura de textos de la bibliografía principal y de las clases teóricas se evalúa en el examen final oral (más el escrito en el caso del régimen de cursada libre).

8. REGIMEN DE EVALUACION Y PROMOCION

De acuerdo al "Régimen de Enseñanza y Promoción" vigente en esta Facultad, esta asignatura estipula para los alumnos que seleccionan modalidades diferentes, las siguientes condiciones:

8.1. Promoción con evaluación parcial y examen final.

Los cursos se desarrollarán sobre la base de las clases teóricas del profesor titular y de los adjuntos y las clases prácticas a cargo de los docentes auxiliares. Esta promoción supone el cumplimiento de las siguientes exigencias:

Asistencia:

Asistencia libre a las clases de los Profesores. Se recomienda la participación de los alumnos a determinadas clases teóricas, según la comisión de prácticos, lo que se hace por un lado, para facilitar la comunicación dado el elevado número de alumnos. Por otra parte, para facilitar la articulación teórico – práctico. Las indicaciones se harán al inicio del ciclo lectivo.

- Asistencia obligatoria del 85% de asistencia a una clase práctica semanal de dos horas a cargo de los Auxiliares docentes.

- Aprobación de un parcial con nota igual o mayor a 4 (cuatro).

En caso de desaprobación o ausencia, el parcial tendrá una instancia de recuperación, cuya fecha será comunicada con -al menos- una semana de anticipación.

Artículo 36° (Ex.Art.14°): El alumno que no hubiere cumplido con las exigencias anteriores, pasará automáticamente al régimen de promoción “libre”. El alumno que no hubiere aprobado uno de los exámenes parciales, tendrá la oportunidad de hacerlo en el turno inmediato posterior a la finalización de la cursada, lo que abarcará los contenidos correspondientes al examen parcial desaprobado.

El conocimiento generado en las clases teóricas y en las clases prácticas, así como la lectura de la bibliografía principal se evalúa en un examen final oral. El examen final general oral se rinde en las fechas indicadas por la Facultad para semana de exámenes, una vez aprobada la cursada. El examen versará sobre el último programa dictado a la fecha del examen o el del año de cursada de la materia según opción del alumno.

El día indicado el alumno deberá estar presente obligatoriamente al comienzo del examen para dar el presente y con la cursada de trabajos prácticos certificada, como condición para poder acceder al mismo. Esto permite planificar la toma de examen conociendo el número total de aquellos que van efectivamente a presentarse (porque la inscripción no obliga a rendir examen en la fecha). Con esa información se organiza la toma de examen según el orden de letra sorteada, en un día o más, dada la gran cantidad de alumnos del primer año de la carrera. Cada alumno podrá eventualmente intercambiar libremente su turno con el de otro.

8.2. Promoción con examen final (libre)

No es necesario haber aprobado los trabajos prácticos y el alumno se presenta directamente al examen final. El examen versará sobre el último programa dictado a la fecha del examen y abarcará la totalidad de sus contenidos.

El examen se realizará con las mismas condiciones generales que el régimen anterior. Constará de dos partes: una prueba escrita previa y eliminatoria que versará sobre dos temas de los trabajos prácticos (de dos horas de duración máxima), y una prueba oral similar a la del régimen anterior de promoción. La aprobación del examen final supone la aprobación de ambas partes en la misma oportunidad.

9. REGIMEN DE CORRELATIVIDADES

La materia tiene carácter introductorio. Se dicta en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo. No tiene materias correlativas de base.

10. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN DE LA CÁTEDRA

El conjunto de los Profesores de la Cátedra dirigen o participan en Proyectos de investigación acreditados en el Programa Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores del Ministerio Educación de la Nación, radicados en la Facultad de Psicología o en otros ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata. La mayoría de los auxiliares docentes y JTP revistan como integrantes y becarios en estos proyectos de investigación o bien dependientes del CONICET y otros organismos de financiamiento científico. En relación a la formación de recursos el plantel de profesores titular y adjuntos de la cátedra dirigen y co-dirigen a numerosos auxiliares, becarios, tesis de doctorado y maestría, cuyos temas de investigación están vinculados a los contenidos de la asignatura. El proyecto “Estudio de situaciones problemáticas en las interfaces de los procesos de extensión rural” bajo la dirección de Roberto Ringuet vincula las Facultades de Psicología y Ciencias Agrarias y Forestales. El proyecto “trayectorias de trabajadoras y trabajadores rurales migrantes en la región hortícola platense frente a los dispositivos de re/socialización en espacios laborales, educacionales y de salud. Continuación”, está radicado en la Facultad, bajo la dirección de María Cristina Salva y participación de Roberto Ringuet y otros docentes de la Cátedra.

11. ACTIVIDADES DE EXTENSION DE LA CÁTEDRA

El plantel general de docentes participan en proyectos de extensión radicados en unidades académicas de la UNLP. El proyecto “Juntos y diferentes. Memoria, identidad e inclusión en ámbitos escolares” depende del Centro de Extensión / Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Bajo la dirección de María Cristina Salva y Roberto Ringuet.