

	Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior	Nro. 10, Octubre 2015
Publicación Semestral de Acceso Libre		ISSN: 1853-3159

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PERCEPCIONES Y DEMANDAS SOBRE LA
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR PARTE DE ESTUDIANTES DE
DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO EN CIENCIAS
BIOLÓGICAS**

Patricia S. Valdés, Cecilia Moreno

Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Salta

spvald@gmail.com

Fecha de recepción: 06/Ago/2015

Fecha de aceptación: 22/Sept/2015

Resumen: Se caracterizaron las percepciones que poseen los estudiantes de los Planes de Estudio 1995 y 2004 de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa), acerca de los modos en que son evaluados en las diferentes asignaturas. Asimismo, se identificaron sus demandas en cuanto a estrategias tendientes a mejorar la evaluación. Se encuestaron treinta y tres (33) estudiantes mediante un cuestionario. Los resultados mostraron diferencias entre las opiniones de los alumnos de ambos planes de estudio en relación con los aspectos considerados.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes - Percepciones - Demandas - Profesorado - Estudiantes

Abstract: **A Comparative Study of the Students' Perceptions and Demands on Learning Assessment in Different Curricula in the Teachers Training Degree in Biology**

The aim of this paper is to characterize the students' perceptions about the evaluation process in the different subjects in the 1995 and 2004 Curricula in the Teacher Training Degree in Biology, National University of Salta (U.N.Sa.). In addition, their demands related to the strategies used for the improvement of the evaluation process were identified. Thirty-three (33) students were surveyed

with questions. The results showed that the students in the two curricula have different opinions as regards the aspects under consideration.

Keywords:

Key words: learning assessment - perceptions - demands - Teacher training - students.

Introducción

Este estudio formó parte de un proyecto de investigación que analizó comparativamente los planes de estudio vigentes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Salta. Entre los objetivos planteados en dicho proyecto, se destacan el análisis de la formación docente actual y la identificación de elementos sustantivos que permitan la reflexión crítica sobre la propia práctica de los formadores de formadores.

A tal fin, la presente investigación, se enfocó en detectar fortalezas y debilidades en la evaluación de los aprendizajes, por considerar que el evaluar resulta uno de los aspectos más relevantes de la educación al ejercer una gran influencia en el proceso de aprender. Sin una evaluación adecuada, ni los docentes ni los estudiantes pueden comprender si los esfuerzos puestos en juego son los apropiados para el logro de las metas planteadas.

A lo largo de la historia, el concepto de evaluación ha cambiado sustancialmente producto de los diferentes modelos o enfoques pedagógico-didácticos en los que se enmarca. En sus orígenes, en las universidades, el examen surge con la finalidad de mostrar la competencia adquirida por el estudiante y no como instrumento de certificación o de promoción (González Pérez, 2001). De modo tal que la instancia del examen no se constituía en una situación estresante porque el maestro había preparado muy bien al alumno y lo conducía al examen cuando estaba absolutamente seguro que había alcanzado el nivel de formación deseado. Por ende el estudiante, al ser examinado, hacía gala de sus aprendizajes; el examen producía más satisfacción que ansiedad.

Palou de Maté, *et al* (2001) consideran que el significado actual de la evaluación, como sinónimo de acreditación, se originó en la Revolución Industrial y este modelo, llevado a las instituciones educativas, se tradujo en prácticas encauzadas hacia la evaluación de productos del proceso educativo. Así, se fue estableciendo una sinonimia entre los términos evaluación y examen, que condujo a una búsqueda

infructuosa de mayor objetividad en las pruebas. Como remarca Álvarez Méndez (2003) se condicionó el aprendizaje al examen, se penalizaron los errores, se limitó el saber a las respuestas predeterminadas como correctas, se cambió el interés y la curiosidad por la inmediatez de la recompensa en la calificación, se acentuaron las relaciones de poder; en definitiva, la evaluación perdió su valor formativo y comenzó a percibirse como equivalentes el examen y la calificación.

Recientemente, y con el fin de integrarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades europeas entraron en un proceso de cambio, incorporándose a la corriente conocida como *evaluación orientada al aprendizaje*. Ésta se centra en dimensiones consideradas básicas que incluyen la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación a través de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y el papel fundamental que juega la retroalimentación y proalimentación como una interacción continua docente-estudiante (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010). Del mismo modo, se destaca la importancia de la heteroevaluación que efectúan los alumnos a sus docentes. En este sentido, las valoraciones que realizan los estudiantes cuando son invitados a opinar sobre el accionar de sus profesores en el aula, poseen en sí mismas un poder transformador y generador, ya que tienden a constituirse en un diálogo genuino que permite la práctica reflexiva de docentes con los alumnos sobre las diferentes cuestiones de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes perciben que sus opiniones son valoradas y tenidas en cuenta (Rudduck & McIntyre, 2011).

La extensa bibliografía referida a evaluación de aprendizajes, con frecuencia, destaca las tendencias actuales que buscan involucrar al alumno en la acción evaluativa, otorgándole un rol activo y reconociendo la posibilidad de emitir juicios de valor (Perassi, 2010). Sin embargo, las percepciones de los estudiantes como sujetos evaluados no son abordadas habitualmente en la literatura.

Las acciones destinadas a la evaluación de aprendizajes en las universidades argentinas se encuentran un tanto alejadas de la corriente europea. Para Celman (2009) existirían, más allá de la institución o del campo profesional, aspectos comunes y constantes, tendencias conformadas históricamente y naturalizadas; se trataría de prácticas enfocadas a construir pruebas que permitan constatar el nivel de aprendizaje alcanzado y calificar consecuentemente. Es decir, en Argentina, la innovación en las universidades pasa por el diseño de test que reflejen, lo más objetivamente posible, el aprendizaje del estudiante, esto sin considerar que la tan deseada "objetividad" termina siendo una búsqueda casi imposible de alcanzar.

Dado que la presente investigación se implementó en el ámbito de una carrera que forma profesores en ciencias, merece un párrafo aparte la evaluación de competencias científicas entendidas, según Pedrinaci, et. al (2012), como un conjunto de capacidades para utilizar el conocimiento científico en diferentes situaciones tales como describir, explicar y predecir fenómenos naturales; comprender los rasgos característicos de la ciencia; formular e investigar problemas e hipótesis; y documentarse, argumentar y tomar decisiones personales y sociales sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana genera en él. Tal como asevera Cañal de León (2012), estos conocimientos que se utilizan de modo integrado, deben ser evaluados sin alejarse de la concepción holística original, poniendo énfasis en su progresión a lo largo del proceso educativo. Sin embargo, resulta frecuente la evaluación de capacidades de forma aislada, tales como la manipulación de instrumental o la resolución de tareas de modo descontextualizado o con escaso nivel de significatividad (Moreno y Valdés, 2011)

En este marco, la presente investigación se centró en caracterizar las percepciones que poseen los estudiantes de los Planes de Estudio 1995 y 2004 de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas, acerca de los modos en que son evaluados en las diferentes asignaturas. Asimismo, se buscó identificar las demandas de los estudiantes, vinculadas a estrategias tendientes a la mejora de la evaluación de aprendizajes.

Metodología

El estudio, de tipo descriptivo, involucró una muestra al azar de treinta y tres (33) estudiantes avanzados del Profesorado en Ciencias Biológicas pertenecientes a cuatro cohortes de dos planes de estudio vigentes, 1995 y 2004. Se utilizó un cuestionario constituido por dos preguntas. La primera, semiabierta, destinada a recabar información acerca de las percepciones que los alumnos poseen sobre el modo en que son evaluados; ante la pregunta *¿A lo largo de la carrera, cómo percibe que fue evaluado?*, se otorgaron tres opciones de respuesta: a) *Bien evaluado*, b) *Mal evaluado* y c) *A veces mal evaluado*, debiendo el encuestado argumentar su elección. La segunda pregunta, abierta, estuvo enfocada a conocer las demandas en cuanto a estrategias tendientes a mejorar las prácticas evaluativas.

Los cuestionarios implementados a ambos grupos de estudiantes fueron auto-administrados es decir, no hubo intermediarios y los instrumentos fueron remitidos por correo electrónico, mediante lista de direcciones proporcionadas por la institución.

Para el procesamiento de los datos cualitativos se utilizó como herramienta el *Software Atlas ti 5.0*, que permitió codificar la información textual, asignando códigos en relación a los objetivos de la investigación.

Resultados y discusión

Con relación a las percepciones que poseen los estudiantes a cerca de los modos en que son evaluados, pueden apreciarse diferencias entre ambos Planes de Estudio (Gráficos 1 y 2). Así, entre los estudiantes del Plan 1995 se observa que el 50% manifiesta conformidad con el modo en que son evaluados en las diferentes asignaturas, utilizando para ello diversos argumentos (Tabla 1), muchos de los cuales reflejan una concepción de evaluación de tipo acreditativa, asociando con frecuencia el concepto evaluación a examen y calificación.

A lo largo de la carrera ¿cómo percibe que fue evaluado?

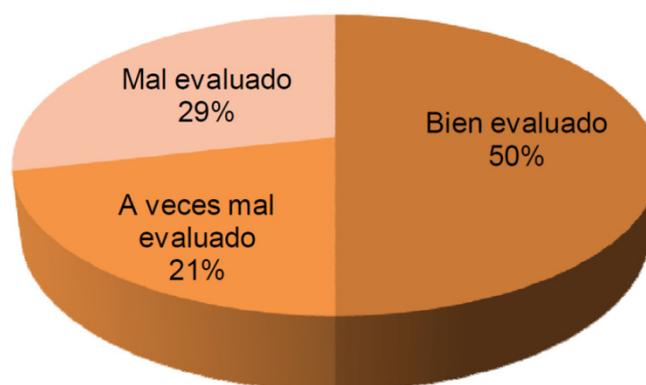


Gráfico 1. Percepciones de los estudiantes del Plan de estudios 1995.

Por el contrario, la mayoría de las percepciones de los alumnos del Plan 2004 se distribuyen entre las categorías de “mal evaluado” y “a veces mal evaluado”. Algunos de los argumentos que sustentan estas elecciones también evidencian una concepción de evaluación de tipo acreditativa (Tabla 2), aunque en este grupo se observan, con

más frecuencia, posturas relativas a la función formadora de la evaluación, entendida como un proceso para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

A lo largo de la carrera ¿cómo percibe que fue evaluado?

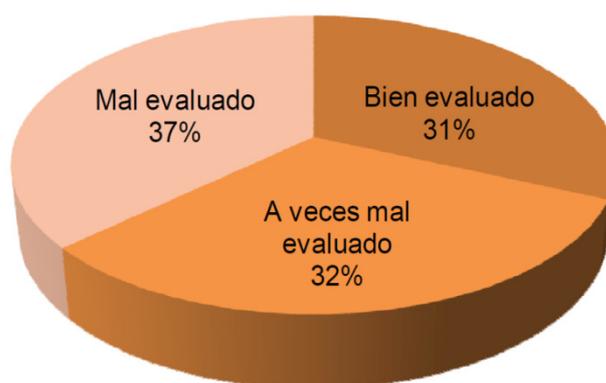


Gráfico 2. Percepciones de los estudiantes del Plan de estudios 2004.

Estudiantes Plan 1995	Bien evaluado porque...	Mal evaluado porque...
A lo largo de la carrera: ¿Cómo percibe que fue evaluado? ¿Por qué?	<p><i>"las calificaciones son acordes a los esfuerzos".</i></p> <p><i>"en los exámenes finales los docentes tienen en cuenta el cumplimiento durante el cursado".</i></p> <p><i>"los instrumentos de evaluación son muy variados".</i></p>	<p><i>"las evaluaciones que realizan los docentes son muy tradicionales".</i></p> <p><i>"las evaluaciones son subjetivas, están influenciadas por cuestiones de género, carrera o posición social".</i></p> <p><i>"es imposible una buena evaluación en clases tan numerosas".</i></p>

Tabla 1. Percepciones y argumentaciones de los estudiantes del Plan 1995 acerca de la evaluación de aprendizajes en la carrera

Estudiantes Plan 2004	Bien evaluado porque...	Mal evaluado porque...
<p>A lo largo de la carrera: ¿Cómo percibe que fue evaluado? ¿Por qué?</p>	<p><i>"los parciales o finales solo incluyen los contenidos teóricos vistos en clase".</i> <i>"generalmente, las calificaciones reflejan el desempeño de los estudiantes".</i></p>	<p><i>"se evalúa más la memorización que la comprensión".</i> <i>"no se desarrolla ni se propicia la capacidad de confrontar ideas, resolución de problemas, actitud crítica y creatividad".</i> <i>"pocos docentes se fijan en el proceso, la mayoría ve el producto".</i> <i>"no se conocen los criterios de evaluación de los docentes".</i> <i>"muchas veces en los exámenes hay que reproducir exactamente lo que el docente dijo en clase".</i></p>

Tabla 2. Percepciones y argumentaciones de los estudiantes del Plan 2004 acerca de la evaluación de aprendizajes en la carrera

Un hecho que se observó, con cierta frecuencia, en ambos grupos es el haber expresado que fueron bien evaluados, pero luego al fundamentar esta elección utilizan ideas totalmente contrarias, relatando experiencias negativas especialmente durante los exámenes orales. Quizás solo se trate de casos puntales, vivencias muy significativas que no llegan a afectar la visión global de evaluación que poseen estos sujetos.

Las dispares percepciones y argumentaciones explicitadas en ambos grupos de estudiantes pueden ser atribuidas a una multiplicidad de factores, entre los cuales resulta evidente las diferencias encontradas en la estructura curricular de ambos planes de estudio. Así, el Plan 2004 incorporó cuatro nuevas asignaturas referidas a la diversidad biológica (no contempladas en el Plan 1995), para cuyo aprendizaje se prioriza la memorización de nomenclaturas específicas, este hecho trae como

contrapartida que los alumnos perciban que los docentes evalúan con mayor frecuencia la memoria que la comprensión.

Por otro lado, en el Plan 2004 hubo un notable incremento en el número de espacios curriculares correspondientes a la formación pedagógica-didáctica y en la carga horaria, esto probablemente permitió a los estudiantes acercarse a un análisis más profundo de los procesos que se llevan a cabo durante las prácticas de enseñanza, brindando las herramientas necesarias para juzgar críticamente las evaluaciones parciales y finales.

Con respecto a las demandas que explicitan ambos grupos, pueden apreciarse algunas coincidencias; por ejemplo, solicitan se efectúe un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje a fin de que las calificaciones reflejen más fielmente los esfuerzos realizados. Además, coinciden en la necesidad de fomentar y evaluar la comprensión de los saberes y sugieren se estimule la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, manifiestan la necesidad de que se implementen acciones destinadas a la formación docente continua de los enseñantes universitarios. En este sentido, la mayoría de los encuestados sostiene que las prácticas evaluativas mejorarían si los encargados de impartir las asignaturas en las carreras de grado contaran con formación adecuada para la enseñanza.

Por otra parte, los estudiantes del Plan 2004 consideran imprescindible ampliar las valoraciones hacia otros objetos evaluables tales como el interés, compromiso, esfuerzos, aplicación de la información a situaciones problemáticas y otras competencias científicas, en términos de capacidades, tales como creatividad, argumentación, organización de la información y habilidad para emitir y corroborar hipótesis, entre otras.

Los resultados obtenidos no se apartan demasiado de estudios efectuados en otras universidades argentinas donde, a criterio de muchos investigadores, las innovaciones en evaluación han resultado exiguas y los exámenes continúan siendo los instrumentos más utilizados para conocer los aprendizajes alcanzados (Celman, 2009; Perassi, 2012). Al parecer, las pruebas -orales o escritas- que promueven aprendizajes de tipo memorístico constituyen las formas más frecuentes de evaluación, manteniéndose la disociación entre el enseñar y el evaluar, desaprovechando el valor formativo que posee la evaluación.

Parecería que, a diferencia de otros niveles educativos, en las universidades se genera una disyuntiva: pugnar por una ansiada objetividad en la constatación de los aprendizajes logrados y para ello, centrar el trabajo en el diseño de los exámenes o,

en otro extremo, orientar los esfuerzos hacia la programación didáctica, la implementación de nuevas estrategias que permitan mejorar la comprensión y el conocimiento acerca de los aprendizajes alcanzados.

Conclusiones

La información obtenida permitió detectar que, si bien ambos grupos de alumnos tienen percepciones y demandas similares respecto a la evaluación de aprendizajes, existirían entre los estudiantes del Plan 2004 competencias analíticas fuertemente desarrolladas durante el trayecto de formación docente que permitieron una reflexión y valoración crítica más profunda de las prácticas evaluativas en la carrera.

Para ambos grupos, la evaluación de aprendizajes en la universidad se sustenta en un enfoque tradicional. En tal sentido, las demandas se orientan a la necesidad de incorporar nuevos objetos evaluables, más momentos destinados a la evaluación y la participación de otros sujetos que no sean solo los docentes de las asignaturas.

Pensar en un cambio, explorar nuevas estrategias de evaluación de aprendizajes resulta un desafío que requiere de un debate previo acerca de los diversos rasgos que configuran la institución universitaria. Así, es preciso discutir acerca del entorno organizativo de la institución, la rigidez en cuanto a la modalidad de clases (teóricas y prácticas), los momentos de evaluación y las calificaciones cuantitativas, entre otros aspectos. Más aún, al tratarse de una carrera que forma profesores es imperioso desarrollar prácticas evaluativas enfocadas hacia la mejora de los aprendizajes, acordes a los modelos vigentes. Además, se evidencia la necesidad de continuar con investigaciones que aporten información válida para propuestas futuras de transformación.

Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires Ed. Miño y Dávila.
- CAÑAL DE LEÓN, P. (2012). "¿Cómo evaluar la competencia científica?". *Revista Investigación en la escuela* 78:5-18
- CELMAN, S. (2009). "Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario". *Educere-Investigación arbitrada* 12 (46) 777-783.

GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2001). "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica". *Revista Cubana de Educación Superior*, 20 (1): 47-67.

IBARRA SÁIZ, M. S. Y G. RODRÍGUEZ GÓMEZ. (2010). "Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21 (2): 443-461.

MORENO, C. y S.P. VALDÉS. (2011). "Las prácticas experimentales en la formación de profesores en Ciencias Biológicas". *Revista Lhawet. Nuestro Entorno* 1 (1):51-54.

PALOU DE MATÉ, C.; R. DE PASCUALE; M. HERRERA y L. PASTOR. (2001). *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Buenos Aires. Ed. Geema.

PEDRINACI, E.; A. Caamaño Ros; P. Cañal de León y A. de Pro Bueno. (2012). *11 Ideas Clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona. Ed. Graó.

PERASSI, Z. (2010). "¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?". *Revista Iberoamericana de Educación* 54 (4): 1-18.

PERASSI, M.L. (2012) Análisis de prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad desde la mirada del asesoramiento pedagógico. Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Disponible en <https://fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2012/02/030.pdf>

RUDDUCK, J. & MCINTYRE, D. (2011). *Improving Learning through Consulting Pupils*. Ed. Routledge.