

Reflexiones en torno a la idea de evaluación de un docente universitario

Irupé Falabella¹; Ana Fuhr Stoessel²; Cristina Iturralde³

^{1,2,3} Facultad de Ingeniería de Olavarría - UNCPBA.

¹irupe.falabella@fio.unicen.edu.ar; ²afuhr@fio.unicen.edu.ar

Resumen

En este trabajo se describe la idea de evaluación de un docente universitario del ciclo superior de una carrera de ingeniería de la UNCPBA. Se busca identificar cambios en la concepción de evaluación luego de un tiempo de implementada una innovación educativa. La metodología implica el análisis de documentos, entrevistas y observación de una discusión grupal. En relación a la idea de evaluación identificada en 2017 se reconocen algunas movilizaciones en relación a la implementación de actividades de evaluación formativa.

Palabras clave: concepción de evaluación; evaluación en la universidad; estudio del profesor

Introducción

El trabajo que se presenta se enmarca en un proyecto del núcleo Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (GIDCE) en el que se realizó una investigación con el objetivo de evaluar la puesta en aula de una propuesta didáctica innovadora diseñada por un equipo docente del ciclo superior de la carrera de Ingeniería Electromecánica. Algunos avances del trabajo de evaluación de la innovación se han presentado previamente en Rocha et al. (2017), Rocha et al. (2018), Falabella et al. (2020), Falabella et al. (2021).

En esta oportunidad se buscan identificar los cambios en la concepción de evaluación del docente responsable de llevar adelante la innovación. Los datos empleados para ello surgen parte de algunos de los resultados del trabajo de tesis de Falabella (2022) y de una entrevista que se realizó al docente, una vez finalizada la tesis.

La evaluación es un aspecto que atraviesa todos los niveles educativos y genera controversias. Éstas se relacionan no sólo con el objetivo que persigue la acción de evaluar sino también con el cómo, el qué y el cuándo evaluar. En la universidad es una temática que sigue suscitando reflexiones y discusiones.

En el marco teórico trabajado se asume que la evaluación es parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Obtener información sobre los aprendizajes de los estudiantes en función de los fines y objetivos propuestos, y en relación con el contenido es esencial para la mejora en los aprendizajes. Si la evaluación se entiende de este modo, no como un proceso exclusivo de control, resulta no sólo útil, sino necesaria tanto para acompañar el proceso de construcción de aprendizaje de los estudiantes como para la revisión del desarrollo de una secuencia de enseñanza y de las modificaciones que de ella se deriven (Sánchez y Valcárcel, 1993).

En una perspectiva tradicional la evaluación se concreta como un proceso técnico de verificación de resultados que apunta a la acreditación de los aprendizajes. Su función central es la de calificar para acreditar o no, los supuestos saberes que el estudiante posee (Gvirtz y Palamidessi, 2004; Moreno Olivos, 2009 y Martínez Reyes, 2013). La evaluación tiene entonces un sentido instrumental.

En un modelo que refleja una concepción de evaluación distinta a la tradicional cobra especial relevancia analizar cómo aprenden los estudiantes (Mateo y Vlachopoulos, 2013; Sanmartí, 2008). Esta concepción de la evaluación va más allá de la acreditación. Evaluar no es, en esta perspectiva, medir y clasificar a los estudiantes mediante la nota,

sino emitir un complejo juicio de valor con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación es una actividad crítica de aprendizaje, está integrada con tareas auténticas orientadas al aprendizaje autónomo; en ella se permite cometer errores y se aprende sobre ellos (García, 2014). Resulta entonces necesario que la evaluación se realice a lo largo del proceso de aprendizaje. Esto permitirá saber lo que ocurre de modo de poder tomar decisiones tendientes a optimizarlo (Martínez Sarrasague et al., 2015). En diferentes contextos universitarios, tanto español como latinoamericano el discurso generalmente se caracteriza por ser tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, cuantificación y verificación de los aprendizajes (conocimiento conceptual) de estar dirigida por el profesor y por la escasa presencia de feedback (Fernández March, 2010; Martínez Reyes, 2013; Pozo y Pérez Echeverría, 2009 y Huertas, 2009).

Metodología

Para describir la idea de evaluación del docente responsable de implementar la innovación educativa en la tesis de maestría (Falabella, 2022) se analizaron datos provenientes de diferentes fuentes, entre ellas Entrevistas, Planificación, Observación de una discusión del equipo docente, Observación del desarrollo de clases, Diarios del Profesor y Enunciados de parciales.

En esta oportunidad, a los fines del objetivo del presente trabajo, se utilizarán los datos surgidos del análisis de algunas de ellas. Estos resultados se comparan con los datos surgidos en una entrevista posterior llevada adelante 5 años después de implementada dicha innovación en el aula con la finalidad de identificar cambios en la concepción de evaluación. Esta entrevista se caracterizó por ser semiestructurada y se obtuvo de la misma las respuestas en formato audio.

Para el análisis se sostienen las dimensiones establecidas en el trabajo de tesis: Cómo se evalúa, Cuándo se evalúa, Qué se evalúa, Finalidad/es de la evaluación yCuál es la relación entre la evaluación y el aprendizaje.

Análisis y discusión de resultados

Del análisis de las fuentes principales (Falabella, 2022) surge en relación al *qué se evalúa* que se le da más importancia a la evaluación conceptual que a la de otro tipo de contenido. Los procedimientos que se evalúan son los relacionados con la comunicación. *Cómo y cuándo se evalúa* es a través de actividades parciales al finalizar

cada bloque de contenidos, informe y la defensa oral. Para las dos últimas los criterios de evaluación propuestos son guía para llevar adelante la evaluación. Se ponen en juego actividades llamadas por Profesor “de apoyo”, en las que se pueden reconocer aspectos de la evaluación, aunque no las reconozca como de evaluación dado que se identifica que sostiene una idea de evaluación ligada al registro y acreditación, desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta idea de evaluación los errores de los estudiantes son detectados para corregir y mejorar los resultados. El docente en la última entrevista luego de la implementación de la innovación asume que la actividad de diseño no fue evaluada.

Posteriormente a este estudio, como ya se mencionó, se realiza una nueva entrevista al docente responsable de la asignatura 5 años después de haber implementado la innovación, considerando que podría ofrecer elementos relevantes respecto de movilizaciones en su idea de evaluación con la experiencia de un año de enseñanza en contexto de pandemia y luego de un tiempo prudencial de implementada la propuesta.

Del análisis de la entrevista a la luz de las dimensiones establecidas surge que cuando se entrevista al docente se recuperan datos que se vinculan con la dimensión *Qué se evalúa*. En relación con ello el profesor manifiesta que: *se han recortado temas respecto de ediciones anteriores*. Pensando en que las carreras de la Facultad de Ingeniería de Olavarría se encuentran inmersas en el cambio de planes de estudio, han observado necesario ajustar los contenidos al perfil de un ingeniero electromecánico, además expresa que la materia pasará de llamarse “Electrónica Analógica y Digital” a “Electrónica Aplicada”.

Agrega que: *Respecto de la evaluación mantuvimos los criterios de evaluación de la parte escrita de los informes. Pero más que nada en la cuestión del informe, no lo técnico que se supone que tiene que estar bien, obviamente si no está bien el informe no está bien, pero se hace mucho hincapié en la redacción*. Lo anterior continúa siendo una preocupación ligada al desarrollo de competencias comunicacionales, es este caso de la evaluación de la comunicación escrita a partir de criterios establecidos por el docente y compartidos con los estudiantes.

El profesor manifiesta en relación con la evaluación de la comunicación oral: *las exposiciones orales ya no. Por una cuestión de tiempo, no podemos hacer todo, tiempo de clase, ¿no?*

Tal como observamos en los resultados de Falabella (2022) la administración del tiempo continúa siendo un tema que requiere seguir trabajando en función de la cantidad de contenidos que pretende abordar en el cuatrimestre.

Un dato que expresa de manera espontánea en la entrevista es: *Lo de la revisión de saberes previos, no. No lo hacemos.*

Esto lo recupera dado que había sido una de las orientaciones brindadas por el equipo de investigadores en talleres de reflexión. Pareciera que aún el docente no podría visualizar la potencialidad pedagógica que tendría y cómo ello beneficiaría de algún modo la construcción de los aprendizajes deseados.

En relación a la dimensión “Cómo evalúa” se recupera en el decir del profesor: *tenemos instancias de evaluación formales e informales.* La clasificación que establece de la formalidad o no de la evaluación se vincularía directamente con la calificación. Esto es, sería formal cuando se califica e informal cuando no. Esto es un cambio en relación a la idea identificada en 2017, donde estas instancias que ahora llaman evaluación no formal antes eran identificadas como “actividades de apoyo”.

El docente dice: (...) *cuestionarios todos los lunes. A la una se conectan en Moodle y hacen el cuestionario, nosotros para las dos ya lo tenemos organizado y lo discutimos en clase. Cuando no se hace o se hace mal se tiene que volver a hacer. Ahora los cuestionarios son con nota si querés a eso llamalo formal.* Los cuestionarios son actividades digitales que contienen preguntas sobre aspectos que debieron leer los estudiantes antes de la clase. Este tipo de actividad es una incorporación en el desarrollo de la asignatura. Se identifica como relevante que considere que los estudiantes lo realicen mal y tengan la oportunidad de volver a completarlo. Recuperar en las clases esta actividad podría considerarse como cuestiones que aportan a la evaluación de proceso, aún cuando lo califique dado que se observa un feedback de lo realizado.

En vinculación con la experiencia de años anteriores comenta: *Lo que hacíamos en Pandemia era en los exámenes parciales hacían un cuestionario, después bajaban una consigna, la resolvían, la mandaban y después teníamos entrevistas de a dos o tres y les preguntamos sobre lo que habían hecho en esa evaluación. Eso no lo hacemos más. Lo que hacemos ahora es lo que hacíamos antes, tomamos el parcial una hora y media y en la hora y media restante lo resolvemos entre todos. Ahí ellos están fresquito lo que hicieron, discutimos sobre lo que hicieron, algunos tienen caras sonrientes otros no. En general entonces la evaluación es eso y son los parciales, y se evalúan los informes.*

Puede observarse que ha sostenido aquellas prácticas evaluativas que resultaron enriquecedoras desde el punto de vista del beneficio que ello produciría en el grupo de estudiantes en desmedro del tiempo “perdido” de clase cuya preocupación está latente en el discurso del profesor.

De la entrevista surge que sobre la dimensión “Cuándo se evalúa” el profesor expresa: *Evaluación tenemos esa (refiere al cuestionario de los lunes), que es una suerte de evaluación continua, más que nada para que ellos vayan. De la observación de lo que el estudiante dice, de cómo lo dice, de cómo trabaja. De los 24 vos ya sabés quiénes lo saben y quiénes no saben y si a eso le querés llamar evaluación informal. Eso es la evaluación informal, pero también formativa porque cuando vos les hacés preguntas a los chicos bueno lo tienen que exponer, después otro lo tiene que defender con los demás. Bueno, además siguen los parciales al final de cada tema.*

Parecería ser que el docente ha incorporado algunos elementos de la evaluación formativa de manera más consciente, dado que obtiene información del proceso que van llevando adelante sus estudiantes y en función de ello realiza intervenciones. Ello sería una movilización en la idea de evaluación analizada inicialmente cuya caracterización se vinculaba exclusivamente con la acreditación de saberes.

El análisis de las dimensiones Qué, Cómo y Cuándo se evalúa posibilitan el establecimiento de la Finalidad de la evaluación y de la Relación que esta tiene con el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la Finalidad de lo que el docente ha expresado se rescata: *se evalúan 3 parciales, 5 informes, de los 5 todos se evalúan, los últimos dos se califican. Para que tomen conciencia de lo que hacen. A los informes, se le hacen devoluciones con preguntas.*

Lo manifestado por el docente da cuenta de que para los contenidos conceptuales mantiene la necesidad de realizar una evaluación ligada a la acreditación de esos saberes. Mientras que, para la habilidad de comunicación escrita parecería entender que requiere de más tiempo y acompañamiento del equipo docente a partir de estrategias de retroalimentación. Ello surge que de 5 de los informes califican 3.

En el análisis de la relación que la evaluación tiene con el aprendizaje desde la mirada del profesor responsable se rescata que en el devenir de la entrevista dice: *que una evaluación es un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes* (en relación con los cuestionarios que toman los días lunes). Parecería visualizarse que la evaluación de los

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

aprendizajes de los alumnos podría estar vinculada por un lado a la idea de seguimiento y proceso y cuando evalúa el conocimiento en una instancia sumativa.

Consideraciones finales

En relación al objetivo del trabajo de identificar cambios en la idea de evaluación de un docente universitario, luego de transcurrido un tiempo de implementada una innovación educativa, se pudo identificar que habrían algunas movilizaciones en relación a su idea. Algunas tienen que ver con seleccionar qué aspectos aportan a la evaluación. Por ejemplo en 2017 evaluaban la comunicación escrita y oral de los estudiantes. En 2022 sólo se evalúa la comunicación escrita con devoluciones de los informes con aportes del equipo docente. Instancias que en 2017 eran consideradas de apoyo al aprendizaje, donde el error del estudiante era considerado como una oportunidad para corregir, en 2022 se incluyen en lo que llama evaluación no formal, aludiendo a que no estarían incluidas dentro de una calificación. La finalidad de la evaluación de la materia continúa siendo sumativa, pero se han incorporado otras instancias que no se califican, pero que aportan al proceso de aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación de proceso que lleva adelante el profesor.

Los aportes a estas movilizaciones identificadas se relacionan con el trabajo continuo que se ha realizado entre el docente e integrantes del grupo de investigación GIDCE en diferentes momentos desde implementada la innovación educativa.

Referencias bibliográficas

- Falabella, I. Rocha, A. y Fuhr Stoessel, A. (2020). Análisis de la discusión sobre evaluación de un equipo docente de ingeniería. Aportes a la formación docente continua. *Revista Educación en Ingeniería*, 10 (20), 60-65. Bogotá, Colombia.
- Falabella, I.; Fuhr Stoessel, A. y Cutrera, G. (22-24 de septiembre de 2021). *Estudio de la concepción de evaluación de un profesor universitario de ingeniería*. V Escuela Congrider SDE. Santiago del Estero, Argentina.
- Falabella, I. (2022). Las concepciones de evaluación que subyacen en el desarrollo de una asignatura de ciclo superior de la formación en ingeniería (Tesis de maestría inédita). Facultad de Ingeniería - UNCPBA, Argentina.

- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI* 17 (2), 35-55.
- Givrtz, S. y Palamidessi, M. (2004) *El ABC de docente: currículum y enseñanza*. Ed. Aique.
- Huertas, J. A. (2009). Cap. X: Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, P. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.164-181), Ed. Morata.
- Martínez Reyes, N. R. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos* 12, 45-66.
- Martínez Sarrasague, M.; Fuda, J.; Maeyoshimoto, J. y Cimato, A. (2015). Evaluación de trabajos prácticos: una propuesta superadora. *Revista de Enseñanza de la Física*. 27, No. Extra, 463-470.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208.
- Moreno Olivos, T. (2009) La Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *RMIE*, 14 (41), 563-591.
- Pozo, J.I. y Echeverría, P. (2009). Cap. I: Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, P. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.31-53), Ed. Morata.
- Rocha, A.; Falabella, I. y Fuhr Stoessel, A. (2018). La concepción de evaluación de un docente universitario de ingeniería. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30, No. Extra, 333-340.
- Rocha, A.; Roa, M. y Fuhr Stoessel, A. (2017). Estudios sobre el profesor. Análisis de un caso en la enseñanza universitaria en ingeniería. *Revista Enseñanza de la Física*, 29, N° extra, 129-138.
- Sánchez Blanco, G. y Valcárcel Pérez, M. V. (1993). Diseño de unidades didácticas en el área de Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1).
- Sanmartí, N. (2008). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*, Ed. Grao.