

# La evaluación de los aprendizajes, un desafío constante

The evaluation of learning, a constant challenge

## ***María de Belén Pulvirenti***

Prof. Adjunta - Coordinadora SAPOE  
Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO

## ***Ramiro Noussan Lettry***

Prof. Titular Administración II  
Prof. Titular Análisis Organizacional  
Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO  
ramiro.noussanlettry@fce.uncu.edu.ar

## ***Analía Villegas***

Prof. Titular Introducción a la Comercialización  
Prof. JTP Administración II  
Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO  
analía.villegas@fce.uncu.edu.ar

## ***Romina Gallardo Martínez***

Prof. JTP Administración II  
Facultad de Ciencias Económicas, UNCUYO  
romina.gallardo@fce.uncu.edu.ar

## Resumen

El propósito de la presente investigación es describir la percepción y concepción de los docentes y estudiantes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNCUYO en relación a la función de la evaluación formativa para el logro de competencias. Se presenta una investigación de tipo descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo; por medio de la convergencia de enfoques, se parte de un análisis cuantitativo (diagnóstico) y se complementa en una segunda instancia con una mirada desde el método cualitativo. De esta manera, mediante el análisis estadístico, se caracterizan las variables pertenecientes al objeto de estudio y, a través de la metodología cualitativa, por medio de preguntas abiertas, se posibilita la descripción y comprensión de la realidad.

Como principal resultado de la investigación, los docentes se encuentran posicionados en un enfoque práctico del currículum, y por tanto a la evaluación formativa. Por otra parte, la investigación deja abierta la puerta para promover innovaciones en los procesos de evaluación de los aprendizajes. El conocimiento generado se podrá transferir al trabajo a desarrollar desde la gestión académica institucional, en su vinculación con las distintas cátedras que conforman la FCE UNCUYO.

**Palabras claves:** educación superior, evaluación de los aprendizajes, sistema de evaluación

**Código JEL:** I21, I23

## Abstract

The purpose of the present investigation is to describe the perception and conception of the professors and students of the careers of the UNCUYO's Economics Sciences Faculty (FCE), in relation to the function of the formative evaluation for the achievement of competences. Thus, a descriptive research is presented, with a non-experimental, descriptive transectional design; through the convergence of approaches, this is started with a quantitative analysis (diagnosis) and is complemented in a second instance, with a view from the qualitative method. In this way, via statistical analysis, the variables belonging to the object of study are characterized and, by the qualitative methodology, the description and understanding of reality are made possible.

As the main result of the research, teachers are positioned in a practical approach to the curriculum and, therefore, to formative evaluation. On the other hand, the research leaves open the door to promote innovations in the evaluation processes of learning. The knowledge generated can be transferred to the work to be developed from the institutional academic management in its connection with the different chairs that are part of the FCE.

**Keywords:** higher education, evaluation of learning, evaluation system

**JEL Codes:** I21, I23

## Introducción

Plantear el estudio de la evaluación es pararse en un camino incierto, es una problemática compleja, en tanto está atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas, y demanda una mirada amplia para cobijar todos los sectores comprometidos. «El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica» (Litwin, 1998, p. 11).

La evaluación, desde siempre, ha formado parte de la práctica docente, sin embargo, sigue siendo el componente más ríspido para profesores y estudiantes. Tal vez, esto se debe a que ha funcionado, en muchos casos, como una actividad reglamentaria, que cumple con la función de certificar, y ha estado enmarcada dentro de la perspectiva tradicional de la enseñanza, en la que evaluar se reduce a verificar y cuantificar el logro en el cumplimiento de los objetivos. La evaluación ha sido un mecanismo útil para medir conocimiento y rendimiento, como lo revela la historia de la educación. Por otra parte, debido a su complejidad y a la escasa formación de los docentes en este campo, ha sido mal comprendida y mal aplicada.

Quizás, una de las razones que dieron origen a esta situación estuvo vinculada al lugar que ocupó la evaluación de los aprendizajes en la didáctica. Numerosos autores consideran a la evaluación de los aprendizajes como una categoría clave de dicha disciplina, aunque asumen que no ha tenido un espacio central. Y fue recién en la década de los 90 cuando se comenzó a vislumbrar la necesidad de un cambio profundo, buscando superar la *patología* de entender a la evaluación como el mayor estímulo para aprender. Esto implicó un cambio en los posicionamientos de los docentes.

El conocimiento pedagógico de los docentes está constituido por varios elementos, entre los que se destacan los saberes institucionales, culturales, disciplinares, didácticos y aquellos que emergen de sus trayectorias educativas y que se ponen en juego en la prácticas áulicas. «Cuando se trata de la formación de profesores, es importante considerar la fuerza de las ideas que sustentan sus acciones y el contexto donde se da su práctica, pues las creencias consolidadas y el entorno profesional se constituirán en punto de partida para el nuevo aprendizaje, así como también en obstáculos para este» (Litwin, 1998, p.13).

Conocer las concepciones de los docentes y estudiantes en torno a la evaluación de los aprendizajes permitirá introducir cambios en las prácticas de evaluación. Transformar esta cultura implica modificar no solo los métodos e instrumentos, sino las ideas que sobre esta tienen los profesores y alumnos universitarios. En este

marco, el equipo de investigación se plantea como interrogante: *¿Existen diferencias entre las matrices de aprendizajes referidas a la evaluación formativa que poseen los docentes y estudiantes de FCE?* A partir del análisis de sus opiniones se espera obtener resultados que permitan promover innovaciones en los procesos de evaluación.

En un plano teórico, se ingresa al tema desde un análisis general; sin embargo, se advierte que se realiza un recorte que evidencia el posicionamiento teórico del equipo de investigación, con lo cual no se pretende agotar el tema, sino que simplemente se trata de especificar el encuadre conceptual desde el que se realizará luego la interpretación de los resultados.

En el plano fáctico, se trabaja con un diseño no experimental-descriptivo-seccional; se busca observar y describir las variables en estudio como se presentan en la realidad, a través de una matriz de anclaje conformada por distintos grupos poblacionales: docentes y estudiantes de las distintas carreras.

En relación con los docentes, se intentó contactar a todos por medio de una encuesta on line; sin embargo, por ser la *evaluación de los aprendizajes* un tema controversial para la comunidad académica, se consideró pertinente trabajar solo con aquellos docentes que quisieran participar del estudio.

El análisis de datos utilizado corresponde al diseño descriptivo. Se trata de una aproximación con la que se espera obtener información de los profesores sobre las siguientes categorías: finalidad y función de la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, instrumentos de evaluación, criterios de corrección y construcción de calificaciones.

Para lograr una visión complementaria, es importante tener en cuenta la mirada de los estudiantes, debido a que la evaluación, como acto educativo, es construida tanto por los profesores como por ellos. Por lo expuesto, se trabaja con un número de estudiantes de todas las carreras, sin que llegue a ser una muestra representativa que posibilite la realización de generalizaciones. Se advierte, entonces, que estos resultados marcarán tendencias y servirán para complementar la perspectiva de los docentes.

Por otra parte, también se realizan entrevistas a profesores, con el fin de recabar información por medio del diálogo personal.

Las decisiones metodológicas explicadas en este apartado permitieron enunciar la hipótesis.

## 1. Hipótesis de trabajo

Las concepciones y percepciones de los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, en relación con la función de la evaluación formativa, están ancladas en el enfoque racionalista del currículum.

## 2. Justificación

En las últimas dos décadas, el sistema universitario presenta cambios significativos, caracterizados por una clara ampliación, intensificación y diversificación de la oferta académica. Esto se produce no solo por la presencia de nuevas instituciones, sino también por el aumento y variedad del mapa curricular de las titulaciones universitarias. El profesor Fernández Lamarra (2003a) destaca que entre los años 1987 y 2003 se incrementó el número de universidades nacionales y privadas e institutos superiores no universitarios, además de la oferta de posgrados.

Paralelamente, las universidades se encuentran presionadas por diversos factores. Por un lado, los procesos de regionalización y globalización económica, política y cultural y la aceleración en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, y por otro, el crecimiento exponencial del número de estudiantes, profesores y actividades combinados con restricciones de orden financiero.

La realidad demuestra que las universidades, frente a estas presiones, tienen resultados poco favorables: pese al incremento de la oferta y al ingreso masivo de estudiantes a las aulas universitarias, se produce una pérdida notable y sostenida del alumnado y un importante retraso en el egreso que provoca un incremento en la duración de las carreras. La deserción, el rezago estudiantil y el desfase entre la duración real y la estipulada en el plan de estudio se encuentran entre los problemas más complejos que enfrentan las instituciones de educación superior. En este punto es posible preguntarse: ¿Influyen los sistemas de evaluación implementados por las cátedras en los resultados de las evaluaciones institucionales? Desde la mirada macro, ¿las prácticas evaluativas docentes están vinculadas a la construcción de los índices de retención y al tiempo efectivo de graduación? Hoy en día, la universidad, como institución, debe ser capaz de responder a las demandas educativas de la sociedad.

Por medio de la evaluación, los profesores dejan traslucir sus concepciones docentes, lo que es la universidad, la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel que juegan en la relación docente-estudiante. En este sentido, la reflexión en torno a las prácticas docentes lleva al planteo de los siguientes interrogantes: ¿Las prácticas evaluativas posibilitan la demostración de procesos constructivos en torno a la formación de capacidades o solo se centran en acciones mecanicistas?, ¿qué valor le dan los docentes universitarios a las instancias evaluativas?, ¿cómo interpretan los resultados que obtienen sus estudiantes?, ¿las prácticas evaluativas responden mayoritariamente a prácticas áulicas, criterios disciplinares o requisitos institucionales?, ¿qué estrategias utilizan para articular el sistema de evaluación universitario con las nuevas propuestas didácticas?, ¿los docentes evalúan los resultados obtenidos por sus estudiantes?, ¿las instancias de examen, en la universidad, son prácticas democráticas?

Investigaciones referidas al tema destacan que la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje está jugando un papel incorrecto, debido a que se la asocia de manera directa a la calificación, es decir, a la asignación de una puntuación. Tal como expresan diversos autores:

Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes «de sentido común» se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como «lo natural» (Gil Pérez y Vilches, 2010 p. 126).

Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad (Cardinet, 1986, p. 105).

Las investigaciones en el campo de las ciencias de la educación demuestran que, en la actualidad, se observa un debate en torno a la efectividad de la evaluación sumativa por sobre la formativa. El objetivo de esta discusión es la propuesta de un modelo alternativo de evaluación que priorice la función formativa y cercana al mundo laboral. Por otra parte, se destaca la necesidad de lograr cambios sustanciales en los modelos de las universidades, acordes con el nuevo modelo de evaluación. En síntesis, las investigaciones marcan la necesidad de instrumentar la evaluación de modo que facilite la mejora del aprendizaje. Por otra parte, las preocupaciones que motivan estos estudios demuestran que el debate no está cerrado y que existe un camino en la búsqueda de soluciones.

Poner en tela de juicio nuestras prácticas evaluativas nos permitirá evitar su ritualización, dejando de lado las certezas técnicas para sustituirlas por prácticas más justas y significativas desde el punto de vista político, pedagógico y social. La evaluación no deja de ser una práctica social, enraizada en un contexto que afecta de diferente forma a los actores involucrados; es un punto sensible que está cargado afectiva e ideológicamente porque por medio de ella se pueden concretar las desigualdades entre los estudiantes y, por tanto, las contradicciones entre la utopía de una universidad democrática e inclusiva y la realidad de las diferencias.

Desde la fundamentación que se ha expuesto, surgen los siguientes objetivos de investigación:

*Objetivo general:*

Conocer y describir las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCUYO.

*Objetivos específicos:*

Identificar y comparar las matrices de aprendizaje que poseen los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCUYO.

Describir los dispositivos institucionales que promueven prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias.

### 3. Bases teóricas

El equipo de investigación acuerda que la evaluación es objeto de estudio de la didáctica, como lo expresa Camilloni (2007):

La didáctica en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición entre los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes como de la calidad de enseñanza y evaluación institucional (p. 22).

A partir de la reflexión de la mencionada autora, es válido afirmar que la didáctica general se ocupa de las teorías acerca de la enseñanza, las prácticas docentes y las situaciones en que se desarrollan. Ahora bien, la teorización sobre la enseñanza y las propuestas de mejora se vinculan con el enfoque desde donde se las investigue. A partir de una visión racionalista se realiza una mirada eficientista de la enseñanza, mientras que desde un enfoque hermenéutico se busca la comprensión de la enseñanza en función de los sentidos y significados que los actores le otorgan a sus prácticas, en tanto que las posturas críticas apuntan a desarrollar una enseñanza situada en el contexto ideológico y político, con el fin de promover la transformación social.

Si bien es cierto que las producciones de J. Schwab y Stenhouse, citados por Contreras, han impactado en las prácticas docentes, al aseverar que «la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien» (Contreras, 1994, p. 9), el profesor debe investigar acerca de su práctica cotidiana en el aula a partir de una mirada reflexiva, con el fin de mejorarla. Jackson (2002) considera que la evaluación otorga información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero además da cuenta de la eficacia de la enseñanza.

Cuando las propuestas de evaluación de los aprendizajes quedan en el plano de lo técnico, el interés en aprender es reemplazado por el de aprobar; ante esta situación, los estudiantes desarrollan estrategias de adaptación a las demandas de los

distintos profesores. Es imposible negar el vaciamiento que se produce en el aprendizaje cuando es vivido desde esta dimensión.

La aplicación de evaluaciones tradicionales presenta dos limitaciones importantes, considerando que la formación universitaria apunta al desarrollo de competencias. La primera es la escasa relación que tiene con situaciones concretas de la práctica profesional; la segunda, no por ello menos importante, la puesta en práctica de los procesos reflexivos que dan cuenta de la construcción del conocimiento. Se considera que ambas situaciones implican, de alguna manera, un alejamiento en cuanto a la percepción que es necesario crear de lo que implica la evaluación en la perspectiva del estudiante, principalmente, aunque no debiera dejarse fuera de esta reflexión al propio docente.

Autores como McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000), marcan consecuencias negativas al seguir considerando la evaluación como una técnica:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, e ignora materiales importantes no evaluables.
- Los estudiantes dan más importancia a las tareas que se van a evaluar para obtener una acreditación.
- Los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje, influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

En la misma línea teórica, Souto (2002) expresa las consecuencias de la evaluación concebida desde un enfoque racionalista o técnico:

Se enseña en muchos casos para la evaluación, insistiendo al preparar al alumno en aquello que será considerado evidencia de su aprendizaje y así se opera una transformación del proceso mismo de enseñanza hacia otro donde la enseñanza se refiere a aquello que será evaluado (p. 342).

Las restricciones antes mencionadas en torno a la mirada instrumental de la evaluación de los aprendizajes tienen un alto impacto porque el estudiante difícilmente pueda formar matrices de aprendizajes en torno a la evaluación formativa. Quiroga (2001) define como *matriz* o *modelo interno de aprendizaje* a la modalidad con la que

cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria de aprendizajes. Incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción y sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos

y potencialidades de cada sujeto. Es una estructura en movimiento susceptible de transformación (p.15).

La aceptación de este concepto implica meditar acerca del saber pedagógico que han formado los docentes, que puede estar en relación con las prácticas evaluativas que vivenciaron en las aulas universitarias, y que quizás hoy repliquen con sus estudiantes. En esta dirección, vale reflexionar sobre el papel de la evaluación en el fracaso académico; al respecto, Perassi (2009) sostiene que, además de las culturas evaluativas institucionales que animan el desarrollo de recorridos educativos orientados al fracaso, el análisis debe encuadrarse dentro del sistema educativo y social del que forman parte las instituciones.

Las perspectivas de docentes y estudiantes solo pueden ser comprendidas en el marco más amplio del contexto histórico y social en el que se desarrollan. En esta misma línea Anijovich (2010) destaca que la evaluación es una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados, ya se trate de estudiantes, profesores, instituciones educativas o padres.

En tal sentido, afrontar la problemática de la evaluación en la universidad supone conocerla desde la praxis, reconociendo que existen fracturas con el mundo de las teorías, las cuales no siempre consideran los factores condicionantes. Con respecto a estos, Santos Guerra (1999) identifica los siguientes:

- Prescripciones legales: los docentes no pueden evaluar de manera antojadiza, sino que responden a la normativa establecida por el plan de estudio.
- Supervisiones institucionales: ningún profesional puede escapar a las pautas reguladoras de la universidad, aunque posea un criterio diferente al establecido por la norma.
- Presiones sociales: las calificaciones obtenidas por los estudiantes forman parte de su trayectoria académica, la cual es utilizada en el mercado laboral y en el mundo académico para jerarquizar y clasificar.
- Condiciones organizativas: el tiempo, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional, la tradición institucional, las exigencias del currículum, las técnicas disponibles y la cultura organizativa. El rendimiento de los estudiantes no depende únicamente de las capacidades y del esfuerzo que estos realicen, tampoco de la experticia del profesor, sino que depende también de la organización de las instituciones.

La universidad tiene el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, es decir, tiene que ser un producto legítimo de su vida interna como comunidad científica e institucional, tiene que existir una verdadera coherencia entre enseñanza y evaluación, currículum y programación didáctica, aprendizajes esperables y posibles, en definitiva, prácticas de evaluación *honestas*. Según este planteo, es lícito afirmar que la educación superior constituye un activo que capitaliza social y económicamente a los individuos y a la sociedad. Desde estas perspectivas, no es posible realizar una mirada simplista de la evaluación, ya que

Hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está cargado afectiva e ideológicamente porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y por tanto las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y de la realidad de las diferencias (Perrenoud, 1996, p.4).

Por su parte, Camilloni (2007) expresa que para proceder a evaluar un sistema educativo es necesario tener en cuenta los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, tampoco es posible evaluar una institución, una programación didáctica, ni un currículum si no se tienen en cuenta los resultados del aprendizaje.

En este sentido, es posible afirmar que la evaluación incide sobre el aprendizaje e impacta, a través de los resultados, en las evaluaciones institucionales, al tomarse como indicadores de calidad de la enseñanza. Esto se complejiza cuando los resultados de la evaluación de los aprendizajes están relacionados con la certificación para la práctica profesional, como ocurre en la universidad.

El rastreo bibliográfico sobre la temática de la evaluación demuestra que existen investigaciones con perspectivas distintas, tanto desde los abordajes teóricos como empíricos. Por ello, es posible observar modelos de evaluación que acentúan la función de control o verificación de resultados, mientras otros han desarrollado una mirada constructiva de la evaluación.

La postura teórica del presente estudio se relaciona, en primer lugar, con los aportes que surgen a partir de las investigaciones llevadas a cabo por Litwin (2000), autora que contribuye a repensar la agenda de la enseñanza superior. Esta investigadora sostiene que las prácticas evaluativas expresan un conjunto de acciones docentes destinadas a identificar en los aprendizajes de sus estudiantes significados que les posibilitan regular la enseñanza. La evaluación, entendida bajo esta perspectiva, aparece como un proceso propio de la enseñanza que permite conocimiento sobre ella y también sobre el aprendizaje.

De este modo, la evaluación, en tanto práctica de conocimiento, da sentido global a la tarea docente y se aleja de posturas instrumentalistas que la ven como una herramienta útil a los fines de calificar a los estudiantes. Litwin (2000) afirma:

Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los alumnos (p. 13).

Coherente con esta visión, Celman (1998) sostiene que la evaluación no es un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas evaluativas en un contexto educativo deben respetar la constitución de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones

fundadas. En la misma dirección, Camilloni (2007) expresa que la evaluación debe estar al servicio de la mejora y comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, de modo tal que sirva como regulador de esos procesos.

Anijovich (2010) aboga por una evaluación formativa, por entender que permite la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y que maximiza la probabilidad de que todos aprendan. Además, es fundamental entender que los dispositivos pedagógicos de evaluación posibilitan mostrar coherencia entre lo que se enseña, cómo enseña, qué se aprende y quiénes pueden aprender.

La autora antes mencionada, teniendo en cuenta los hallazgos de investigaciones tanto nacionales como internacionales, sostiene que la evaluación formativa debe seguir los siguientes enunciados:

- Implicar al estudiante en la evaluación, por lo que deberá tener un rol central en dicho proceso.
- Comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje a partir de identificar sus fortalezas y debilidades, es decir, implicarlo a través de la metacognición de su aprendizaje.
- Integrar la evaluación en la secuencia didáctica, lo que supone formular objetivos claros, específicos y compartidos.
- Dar un lugar importante a la retroalimentación.

Estas notas permiten contextualizar la práctica de evaluación como una práctica situada, que tiene lugar en la clase entendida como comunidad de aprendizaje. La evaluación formativa no se reduce a exámenes, pruebas o ejercicios, sino que le permite al docente observar a los estudiantes, analizar y comprender las estrategias por las cuales aprenden y diseñar estrategias que permitan la mejora de la enseñanza.

Sanjurjo y Rodríguez (2006) trabajan, en líneas generales, con autores de origen hispano. Entienden que la evaluación educativa o formativa debe posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores, de las dificultades, de los modos de aprender, y tender permanentemente a la autoevaluación.

Otra autora que aporta a la línea desarrollada hasta aquí es Díaz Barriga (2003), con su categoría del «paradigma de la cognición situada». Según este enfoque, el saber no es ajeno a las situaciones donde se aprende y emplea, es decir, el conocimiento es parte y producto de la actividad y la realidad en todas sus dimensiones. Esta visión es pertinente para la formación profesional, ya que en ella se hace necesario desarrollar las competencias propias de una comunidad de profesionales. Los conocimientos que debe lograr un profesional no son meras abstracciones. En este sentido, se plantea el conocimiento en la acción para lograr la formación de competencias.

En el presente estudio, las competencias son definidas como capacidades complejas, en tanto suponen un conjunto de recursos cognitivos que se movilizan para responder a situaciones prácticas. Matilla (2010) expresa:

Para conseguir ser competente en la resolución de una situación, es preciso poseer la disposición o posibilidad previa, esto es la CAPACIDAD, que permite, a través de la práctica de procedimiento, el desarrollo de determinadas habilidades, formas de HACER básicas, que con la medición del contexto, actuarán como herramientas claves para la apropiación del SABER; todo esto sobre la base del QUERER (p.70).

## Metodología

En este apartado es necesario explicitar el enfoque, alcance del análisis, contexto, población, objetivos, procedimiento, variables y estrategias de recolección de datos utilizados en la investigación.

### 1. Enfoque

El presente trabajo busca una convergencia de enfoques. Tal como propone Gallart (1992), se parte de un análisis cuantitativo (diagnóstico) y se complementa, en una segunda instancia, con una mirada desde el método cualitativo.

En coherencia con los objetivos planteados, se hace necesario pensar en un estudio con un diseño no experimental, en tanto las variables no sufrirán manipulaciones. Se pretende observar el fenómeno tal como se presenta en la realidad; por esta misma razón, será de carácter descriptivo-seccional. De esta manera, el fenómeno es caracterizado por medio del análisis estadístico de las variables y la metodología cualitativa trata de explicar las características del objeto de estudio.

### 2. Población

La población objetivo está conformada por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCuyo. La selección de la muestra de profesores y estudiantes ha sido no probabilística intencional. El criterio que guio la elección de docentes estuvo vinculado a la predisposición de los profesores a participar en el estudio. En relación con los estudiantes, se dejó abierta su participación, dado que aportan una mirada complementaria. A partir de los resultados de este trabajo, se podrán diseñar estrategias de acompañamiento a las cátedras desde el SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante).

### 3. Contexto

La investigación se planteó temporalmente para el período comprendido entre noviembre de 2017 y abril de 2018 y espacialmente en Mendoza, Argentina, en la

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo, en la que los integrantes del equipo de investigación desempeñan sus actividades académicas. Esto facilitó el acceso a profesores y estudiantes para la aplicación de la encuesta, lo cual posibilitó controlar las circunstancias contextuales que hubieran podido afectar el instrumento de medición.

#### 4. Equipo de investigación

El equipo de investigación está integrado por profesionales con diferentes trayectorias universitarias: tres del campo de la Administración, uno del campo de las ciencias de la educación. Cabe destacar que todos los integrantes poseen conocimiento sobre la práctica docente en el nivel superior universitario, por formación de grado, estudios superiores o posición académica actual. La conjugación de perfiles diferentes, insertos en espacios académicos distintos, posibilitó una diversidad de miradas sobre el fenómeno.

#### 5. Proceso

Para el desarrollo de la presente investigación se implementaron las siguientes etapas:

- Diseño del proyecto: aprobado por la comisión referida al Programa de Incentivo a la Investigación Científica y Técnica de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Elaboración de la encuesta: se elaboraron sendos cuestionarios para estudiantes y para profesores. Los instrumentos fueron validados mediante consulta a expertos; luego se realizó una prueba piloto.
- Aplicación de cuestionarios: a docentes y estudiantes.
- Diseño de base de datos y carga de los datos correspondientes.
- Análisis de datos cuantitativos: se analizaron los datos cuantitativos en una primera instancia, bajo una mirada descriptiva, luego comparando las respuestas de estudiantes y profesores.
- Realización de entrevistas: desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a tres docentes.
- Conclusiones y recomendaciones: sobre la base de lo realizado en el plano empírico, se construyeron las conclusiones y recomendaciones susceptibles de ser transferidas.

#### 6. Instrumento de recolección de datos y estrategias de construcción de información

La observación de la realidad en estudio es delimitada por medio de la hipótesis. Se trabajó bajo un predominante enfoque cuantitativo, que hace necesario definir las variables. Para ello se proponen dos cuadros destinados a mostrar la definición con-

ceptual de la variable, sus indicadores, como así también la técnica de recolección de datos/información que se empleará.

Tabla nº 1. Matriz de aprendizaje - Evaluación formativa			
Variable	Conceptualización	Operacionalización	
		Indicador	Técnicas de recolección
Matrices de aprendizaje referidas a la evaluación formativa	Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica.	<p><b>Componente conceptual:</b> Conocimiento de las diferentes definiciones de evaluación.</p> <p><b>Saber referido a:</b> las características, finalidad y condiciones de la evaluación formativa.</p> <p><b>Esquemas de acción:</b> Definición de criterios y estándares, empleado por los profesores.</p>	<p>Encuestas dirigidas a docentes por medio de preguntas con opciones de respuesta establecidas, aunque se busca flexibilidad por medio de la alternativa «otros»; de esta forma se considera la posibilidad de criterios de respuesta no pensados por el investigador.</p> <p>Los interrogantes están destinados a identificar el componente conceptual y los esquemas de acción.</p>

Tabla Nº 2. Matriz de aprendizaje - Función de la evaluación			
Variable	Conceptualización	Operacionalización	
		Indicador	Técnicas de recolección
Matrices de aprendizaje referidas a la función de la evaluación	Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica.	<p><b>Componente conceptual:</b> Función de la evaluación para el logro de los aprendizajes.</p> <p>Vinculación entre aprendizaje y evaluación.</p> <p><b>Esquemas de acción:</b> Definición de los criterios para organizar la preparación de espacios curriculares.</p>	<p>Encuestas dirigidas a estudiantes por medio de preguntas con opciones de respuesta establecidas, aunque se busca flexibilidad por medio de la alternativa «otros»; de esta forma se considera la posibilidad de criterios de respuesta no pensados por el investigador.</p> <p>Los interrogantes están destinados a identificar el componente conceptual y los esquemas de acción.</p>

La información de las encuestas a docentes se complementó con la visión de los estudiantes, pero, además, fue profundizada sobre las categorías explicitadas por medio de entrevistas. Se identificaron categorías emergentes que permitieron una descripción de convergencias y diferencias en las concepciones de los informantes claves, representados por tres docentes de grado universitario que pertenecen a las carreras de la facultad.

## Resultados

### Encuesta dirigida a docentes

Con la finalidad de conocer las opiniones de los docentes, se encuestó a 32 profesores pertenecientes a las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas. De esta manera, todas las carreras están representadas en la muestra.

Dentro de las características censales, se puede identificar que el 53,13 % de los encuestados posee más de 50 años y el 50,00 % representa al género masculino.

En relación con la posición académica actual, se observa que, del total de encuestados, el 43,75 % es titular de alguna cátedra y el 78,13 % se ha desempeñado en la educación superior por más de 11 años.

Del total de los docentes, el 93,75 % posee estudios de posgrado y el 53,13 % señala titulaciones vinculadas a la formación profesional y también a la formación pedagógica. Por otra parte, el 68,75 % manifiesta estar realizando capacitaciones en la actualidad. Esto evidencia una masa crítica de docentes que valoran la formación permanente.

A fin de conocer la opinión de los docentes en relación con la evaluación, se indagó sobre su conocimiento acerca de la Ordenanza 108/10 CS. A partir de las respuestas, se puede afirmar que no es conocida por todos, en tanto un 43,75 % no la había leído o decidió no contestar. Es importante destacar que la no respuesta implica un tipo de respuesta, la cual está orientada al desconocimiento, como puede apreciarse en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1. Conocimiento de la Ordenanza 108/10 CS		
Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	18	56,25 %
No	9	28,13 %
No sabe / No contesta	5	15,62 %
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Con la intención de conocer los significantes que los encuestados le otorgan al vocablo *evaluación*, se les preguntó ¿Qué le sugiere la palabra evaluación? Las respuestas fueron abiertas y los vocablos o frases con similar significación que más se repiten se detallan a continuación: aprendizaje, seguimiento y acompañamiento, proceso. Esto da cuenta de una visión de la evaluación como una instancia formativa más que punitiva, en tanto fueron escasas las palabras que apuntaron a la medición y al control.

Con la finalidad de avanzar en el conocimiento que poseen los docentes, se preguntó por el sentido que le otorgan a la evaluación. El mayor porcentaje se observa en la categoría: «reconocer los cambios que deben introducirse en el proceso de

enseñanza y aprendizaje». Esta respuesta demuestra que los docentes consideran a la evaluación como un insumo que retroalimenta la práctica docente.

Cuadro N° 2. Posibilidades que otorga la evaluación de los aprendizajes		
Categorías de respuesta	Cantidad de docentes	Porcentaje
Informar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes	8	25 %
Reconocer los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje	12	37,5 %
Identificar si los estudiantes han captado la enseñanza	8	25%
Todos	1	3,12 %
Otros	3	9,38 %
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Con la intención de triangular las respuestas anteriores, se les preguntó a los profesores por el impacto de la evaluación en los estudiantes y en su práctica docente. En ambos casos los mayores porcentajes se identifican en la categoría de respuesta «Sí» (cuadros 3 y 4).

Los estudiantes sostienen argumentaciones que posicionan a la evaluación como parte de un proceso. En cuanto a la práctica docente, aparece como un insumo que posibilita validar o no lo que están desarrollando. A continuación, se extraen algunas expresiones: «Toda evaluación a los alumnos es también una evaluación del desempeño del docente»; «Analizar por qué fallaron los alumnos en algunos aspectos y así mejorar el dictado de clases poniendo empeño en aquellos puntos que les cuesta más a los estudiantes»; «Nos da información sobre cómo estamos enseñando»; «La instancia de evaluación permite contrastar si la metodología de enseñanza es adecuada».

Cuadro N° 3. Impacto de la evaluación en los estudiantes		
Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	26	81,25 %
No	0	0 %
No sabe / No contesta	6	18,75 %
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Cuadro N° 4. Impacto de la evaluación en la práctica docente		
Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	28	87,5%
No	1	3,12 %
No sabe / No contesta	3	9,38 %
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

En relación con el impacto en los estudiantes de la evaluación desarrollada en la cátedra, se profundizó el análisis. Para ello, se les solicitó a los encuestados que ordenaran las categorías que se detallan en el cuadro n° 5. La lectura que surge en primer término es que los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos. En un segundo análisis, se observa que jerarquizaron en primer lugar el desarrollo de la reflexión acerca de lo que aprenden, seguido por definir los objetivos del aprendizaje y, en tercer orden, el monitoreo del proceso de comprensión sobre el tema.

**Cuadro n° 5. Impacto de la evaluación en los estudiantes.**  
**Jerarquización de respuestas**

Categorías de respuesta	Jerarquización de las respuestas						TOTAL (*)	Sin respuesta
	1	2	3	4	5	6		
Desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden	20	6	2	2	0	2	32	0
Definir los objetivos del aprendizaje	2	14	1	6	5	4	32	0
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	0	1	9	5	7	9	31	1
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	4	5	10	10	1	1	31	1
Regular la organización del estudio	0	1	7	4	10	8	30	2
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	6	5	3	3	8	6	31	1

(\*) Los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

Con la intención de conocer los esquemas de acción, es decir, los criterios y estándares empleados por los profesores, se les consultó a estos últimos por los métodos que consideran más adecuados para evaluar a los estudiantes. La opción más seleccionada, tal como puede observarse en el cuadro n° 6 fue la «resolución de casos», con un 43,75 %; con un 28,13 % aparece la categoría «otros». Al analizar las argumentaciones dadas por quienes respondieron, se observa que dentro de esta última categoría agrupan distintos instrumentos de evaluación: evaluaciones con preguntas abiertas más preguntas cerradas, otra opción es evaluaciones basadas en la resolución de casos junto a evaluaciones de carácter objetivo, entre otras. Las combinaciones evidencian una falta de conocimiento en cuanto a la diferenciación entre métodos e instrumentos de evaluación.

Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Evaluaciones objetivas	1	3,12 %
Evaluaciones semiestructuradas	5	15,63 %
Evaluaciones con preguntas abiertas	3	9,37 %
Evaluaciones basadas en la resolución de casos	14	43,75 %
Otro	9	28,13 %
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Luego, se les consultó sobre las actividades más frecuentes que componen los instrumentos de evaluación de la cátedra. En un primer análisis, se observa que los «ejercicios para resolver» son los más usados junto a la «resolución de problemas» y al «análisis de casos», en tanto asumen los porcentajes más altos y la categoría «siempre». Esta situación puede observarse en el cuadro n° 7.

Categorías de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	Porcentaje
Ejercicios para resolver	67,86 %	25 %	7,14 %	100 %
Resolución de problemas	62,07 %	34,48 %	3,45 %	100%
Desarrollar definiciones	25,81 %	41,94 %	32,25 %	100 %
Contestar preguntas referidas al tema por medio de la evocación	27,59 %	44,82 %	27,59 %	100 %
Análisis de casos	50 %	43,33 %	6,67 %	100 %
Elaboración de producciones	42,86 %	50 %	7,14 %	100 %

Luego, se los interrogó acerca de las funciones priorizadas para la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior universitario. En este caso los sujetos debían ordenar las opciones de respuesta. Se aprecia nuevamente que los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

Una segunda lectura denota que los docentes jerarquizan, tal como puede observarse en el cuadro n° 8, del siguiente modo:

1. Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa.
2. Promover la autorregulación del aprendizaje.
3. Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes.
4. Analizar la práctica docente.
5. Analizar la práctica docente. / Calificar a los estudiantes.
6. Analizar la práctica docente.

Cuadro n° 8. Funciones priorizadas para la evaluación

Categorías de respuesta	Jerarquización de las respuestas								TOTAL (*)	Sin respuesta
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	17	8	2	0	2	1	2	0	32	0
Promover la autorregulación del aprendizaje	11	10	5	2	1	0	0	0	32	0
Realizar el seguimiento de los estudiantes	12	7	4	5	3	0	0	0	31	1
Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes	10	4	7	3	4	1	1	0	30	2
Calificar a los estudiantes	6	4	7	3	4	1	1	0	26	6
Analizar la práctica docente	11	3	4	6	2	3	1	0	30	2
Cuantificar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en relación con una temática	9	5	5	4	3	2	1	1	30	2
Conocer el grado de aprendizaje efectivo logrado por los estudiantes	16	6	2	1	1	0	1	0	27	5

(\*) Los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

Es importante señalar que en el cuadro n° 2, referido a las posibilidades que otorga la evaluación de los aprendizajes, aparece con el mayor porcentaje el reconocimiento de los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que, en la pregunta referida a la función de la evaluación, los docentes posicionan en cuarto lugar el análisis de la práctica docente y en los primeros lugares cuestiones referidas a los estudiantes. Esto evidencia una tensión entre lo que sostienen como las posibilidades brindadas por la evaluación y la función propiamente dicha. Desde la función, la mirada está centrada en el sujeto que aprende y desde las posibilidades, en el sujeto que enseña.

Las opiniones de los docentes en torno a la función de la evaluación de los aprendizajes se complementan con la finalidad dada a las instancias de evaluación propuestas por las cátedras. En el cuadro n° 9, para el 100 % de los docentes encuestados, las evaluaciones siempre apuntan a verificar la comprensión del conocimiento práctico y para un 80,65 %, a desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas. En referencia a la evaluación final realizada por la cátedra, un 50,00 % considera que esta instancia de evaluación está orientada a demostrar habilidades profesionales, siempre. Esto se puede observar en el cuadro n° 10.

Cuadro nº 9. Finalidad de las instancias de evaluación de la cátedra				
Categorías de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	Total
Verificar la comprensión del conocimiento teórico	68,75 %	31,25 %	0 %	100 %
Verificar la comprensión del conocimiento práctico	100 %	0 %	0 %	100 %
Identificar la integración de los conocimientos en una situación concreta	75 %	25 %	0 %	100 %
Desarrollar los procedimientos que permiten la resolución de problemas	80,65 %	16,13 %	3,22 %	100 %
Observar la ejecución de la práctica profesional	43,33 %	40 %	16,67 %	100 %

Cuadro nº 10. Finalidad de las instancias de evaluación finales de la cátedra							
Categorías de respuesta	1	2	3	4	5	6	Total
Evidenciar el dominio de conceptos	31,25	34,38	18,75	6,25	3,12	6,25	100%
Observar las capacidades de los estudiantes	45,17	22,58	12,9	6,45	12,9	0	100%
Analizar los procesos que le permitieron construir conocimientos	41,94	32,26	3,22	9,68	6,45	6,45	100%
Demostrar habilidades profesionales	50	26,68	3,33	13,33	3,33	3,33	100%
Evidenciar valores	26,67	16,67	23,33	3,33	13,33	16,67	100%
Manifestar actitudes profesionales	37,93	31,04	10,34	3,45	3,45	13,79	100%

Las respuestas demuestran que los docentes se alejan de un enfoque instrumentalista de la evaluación, ya que un alto porcentaje consigna en cuarto lugar la cantidad de conocimientos demostrados, como se puede observar en el cuadro nº 11.

Cuadro nº 11. La construcción de la calificación obtenida en los exámenes finales					
Categoría de respuesta	1	2	3	4	Total
Cantidad de conocimientos demostrados	19,35 %	25,81 %	9,68 %	45,16 %	100 %
Fundamentos sobre los conocimientos adquiridos	37,50 %	18,75 %	37,5 %	6,25 %	100 %
Vinculación de saberes con las prácticas profesionales	28,13 %	21,87 %	21,87 %	28,13 %	100 %
Integración con el resto de las instancias evaluativas propuestas por la cátedra	16,13 %	35,48 %	32,26 %	16,13 %	100 %

Con el objetivo de profundizar el análisis en este aspecto, se consultó a los docentes: ¿Qué le sugiere el vocablo calificaciones? La mayoría de los vocablos se refieren a la medición, en tanto indicadores de un proceso, y también aparece la idea de «Forma incompleta de medir el aprendizaje», tal como lo expresó un docente. Los sentidos dados a la palabra *calificar* están vinculados a la idea de una herramienta de valoración, que no supera a la evaluación entendida como un proceso.

La evaluación, como parte del proceso, se piensa desde el momento en el que se planifica un espacio curricular; por ello, se les consultó a los docentes acerca de

los criterios que tienen en cuenta para dicha acción (cuadro n° 12). Los encuestados ordenaron en los primeros lugares las siguientes categorías de respuesta:

1. Perfil del egresado.
2. Características de la disciplina que se enseña.
3. Tiempo real de cursado.
4. Características de los estudiantes.
5. Evaluación.

A partir de esta jerarquización, nuevamente se observa una tensión con respuestas anteriores. Los valores máximos están presentes en aspectos formales del currículum explícito y no en el sujeto que aprende. Por otra parte, en respuestas anteriores aparece la evaluación como parte del proceso, en la jerarquización que se muestra en el cuadro n° 8 aparece en sexto lugar.

Cuadro n° 12. Planificación de la evaluación por parte del docente												
Categorías de respuesta	Jerarquización de las respuestas										Total (*)	Sin respuesta
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Perfil del egresado	22	5	4	0	1	0	0	0	0	0	32	0
Tiempo real de cursado	7	5	8	2	1	4	1	2	0	0	30	2
Características de los estudiantes	7	8	4	6	1	1	2	0	0	0	29	3
Características de la disciplina que se enseña	14	12	2	1	2	0	0	0	0	0	31	1
Evaluación	5	11	2	2	3	1	0	4	0	0	28	4
Vinculación con otros espacios curriculares	10	9	3	5	1	0	1	0	0	0	29	3
Número de estudiantes	6	4	6	3	2	4	2	2	1	0	30	2
Normativa de la Facultad	11	6	4	4	1	0	3	1	0	0	30	2
El número de estudiantes a evaluar	4	7	3	5	1	3	0	4	0	1	28	4
Las características referidas al campo de conocimiento que enseña	16	7	5	0	2	1	0	0	0	0	31	1

(\*) Los encuestados no priorizaron todas las opciones en algunos casos específicos.

La mirada en relación con el currículum y el lugar de la evaluación fue complementada con los objetivos a los que apunta el sistema de evaluación, según los docentes encuestados. La postura de estos docentes está orientada al desarrollo de saberes vinculados al campo de intervención profesional, con un 25 % del total; solo un 9,38 % consideró todas las opciones, como lo indica el cuadro n° 13.

Cuadro n° 13. Objetivos del sistema de evaluación		
Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Conocimientos relacionados con la disciplina que enseña	5	15,62
Saberes vinculados al campo de intervención profesional	8	25,00
Habilidades relacionadas al futuro ejercicio de la profesión	6	18,75
Actitudes acordes al ejercicio profesional	4	12,50
Valores pertinentes a un egresado de la UNCUYO	5	15,62
Todas las opciones	3	9,38
Otros	1	3,13
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Dado que el momento de la devolución sobre los procesos y resultados obtenidos en las evaluaciones es un momento fundamental en la evaluación formativa, se les preguntó a los docentes si tenían posibilidades de explicar los aciertos y desaciertos, así como los procesos realizados por sus estudiantes para aprender. El 90.63 % contestó en forma afirmativa (cuadro n° 14).

Cuadro n° 14. Explicación de los docentes acerca de la evaluación		
Categoría de respuestas	Cantidad de docentes	Porcentaje
Sí	29	90,63
No	0	0
Tal vez	3	9,37
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100 %</b>

Posteriormente, se consultó a los docentes con respecto al diálogo con los estudiantes, en referencia a los logros esperados en los exámenes; también, sobre los resultados obtenidos, como lo expresa el cuadro n° 15. En este sentido, se les preguntó sobre los aspectos a considerar en la devolución: para el 85,71 % siempre hay que analizar la tarea realizada por el estudiante, le sigue la identificación de las dificultades en el logro de la tarea, con un 79.31 %, y la valoración positiva sobre los avances de los estudiantes en un 78.57 % (cuadro n° 15).

Cuadro n° 15. Aspectos o temas a dialogar con los estudiantes				
Categorías de respuesta	Siempre	A veces	Nunca	Total
Análisis de la tarea realizada por el estudiante	85,71 %	14,29 %	0 %	100 %
Valoración positiva sobre los avances de los estudiantes	78,57 %	21,43 %	0 %	100 %
Corrección o mejora de lo realizado	59,26 %	40,74 %	0 %	100 %
Identificación de las dificultades en el logro de la tarea	79,31 %	20,69 %	0 %	100 %
Señalamiento de las falencias actitudinales para el estudio	55,56 %	37,04 %	7,40 %	100 %

## Primeras aproximaciones en relación con los docentes

Las respuestas demuestran que los encuestados presentan una mirada de la evaluación en construcción, que busca alejarse de un enfoque racionalista del currículum para acercarse a un enfoque práctico. Quizás por estar en un proceso que implica resignificar prácticas aprendidas, no siempre racionalizadas, es que se observan tensiones en las opiniones de los docentes, que no llegan a presentarse como contradicciones porque existe un alto grado de coherencia entre las elecciones de categorías realizadas por los profesores.

En síntesis, se evidencian prácticas docentes que recuperan a la evaluación formativa y sumativa. En cuanto a la función de la evaluación, se observa mayor peso en el impacto en los estudiantes que en la propia práctica de enseñanza.

## Entrevistas dirigidas a docentes

A los fines de complementar las encuestas realizadas, y en relación con el enfoque metodológico explicitado, se procedió a entrevistar a tres docentes: dos titulares, uno del tramo inicial de la carrera de Contador Público Nacional y el otro del tramo final, y un Jefe de Trabajos Prácticos en una asignatura de mitad de carrera, pero que suele contar con estudiantes tanto de segundo como de quinto año. Al realizar las entrevistas, se priorizó la profundidad por sobre el número de entrevistas, buscando docentes que representaran un alto grado de significación en cuanto al rol que desempeñan en la carrera.

Para efectuar las entrevistas se contó con una guía del modo de trabajar sobre la variable correspondiente a las «matrices de aprendizaje referidas a la función de la evaluación». Las temáticas a tratar con cada entrevistado fueron las siguientes:

- Función de la evaluación para el logro de los aprendizajes.
- Vinculación entre aprendizaje y evaluación.
- Experiencias vividas en su trayecto como estudiante, en relación a la evaluación.
- Experiencias vividas en su trayecto como docente, en relación a la evaluación.

Es de destacar que las entrevistas fueron muy fructíferas, no solo desde lo académico, sino sobre todo desde el intercambio humano que se generó. Con el objetivo de evitar cualquier subjetividad, las entrevistas fueron realizadas por el mismo integrante del equipo de investigación.

Como conclusión de las tres entrevistas, se puede concluir que la función de la evaluación no solo es de acreditación, sino que debe servir de instrumento de reflexión del estudiante para ver la vinculación de los conocimientos y su aplicación a la realidad profesional. Uno de los entrevistados acotó, además, que el proceso de evaluación permite al docente tomar decisiones pedagógicas, lo cual implica replantear el proceso y analizar la metodología de la enseñanza.

En cuanto a la temática de la vinculación entre aprendizaje y evaluación, es

posible concluir que sirve como instrumento de retroalimentación de la práctica educativa del docente. Dentro de la evaluación, se debería reflejar la capacidad del estudiante para demostrar la vinculación de conocimientos y su transferencia.

Los entrevistados pusieron de manifiesto la relación asimétrica que se da en el momento de la evaluación entre el rol del docente y el del estudiante. Uno de ellos manifestó que es importante conocer cuál es la situación del estudiante, indagar qué le sucedió en el examen. Por otra parte, si todos somos iguales, «¿Por qué ejercer el poder sobre el otro?»; acotó, además, que es necesario tratar de tener en cuenta las diferencias generacionales.

En este sentido, otro de los entrevistados expresó:

«Hay una relación asimétrica de poder entre el docente y el alumno. El docente cuando evalúa tiene poder sobre el alumno; ese poder implica una gran responsabilidad. Ese poder lo utilizas para motivar el aprendizaje, crear un puente lo suficientemente corto para que el alumno lo pueda cruzar, o lo usas para destruir alumnos».

En cuanto a las experiencias vividas en su trayecto estudiantil, uno de los profesores expresó que muchas veces las experimentó de modo traumático y que a menudo no reflejaban la realidad de lo que se había estudiado. Otro de los entrevistados manifestó que cuando abrazó la carrera docente se propuso no cumplir con las mismas prácticas de algunos de los profesores que tuvo en su momento, lo cual implicó, en su caso, tomar una posición clara y determinante. En sus propias palabras:

«Yo tomé la decisión de ser un profesor diferente de lo que fueron conmigo. La mirada del docente ante la evaluación de un alumno debería ser desde la perspectiva de reconocer al alumno como un ser humano».

Con respecto a las experiencias vividas como docentes, en referencia a las prácticas de evaluación, aquellos manifestaron que es necesario lograr empatizar con el estudiante: otorgarle los tiempos necesarios para demostrar lo que ha estudiado y asumir el rol de mediador para que alcance una integración de los conocimientos.

## Encuesta dirigida a estudiantes

La encuesta realizada a los estudiantes se formalizó durante el mes de marzo de 2018. Fueron un total de 102 encuestas realizadas por medio de un formulario de Google Forms.

La información de base, con el objeto de caracterizar la muestra, corresponde a un total de 66 estudiantes de la carrera de Contador Público Nacional (CPN) (64.71 %), 31 estudiantes de la Licenciatura en Administración (LA) (30.39 %) y 5 estudiantes de la Licenciatura en Economía (LE) (4.90 %). Un 41 % corresponde al género masculino y un 59 % al género femenino. Por otra parte, el rango etario y el año de cursado de los encuestados se muestra en el cuadro n° 16. Cabe aclarar que en el caso del año de cursado, en el ítem *otros*, se tiene en cuenta a aquellos encuestados que ya han concluido el cursado de la carrera.

Cuadro n° 16. Edad y año de cursado de los encuestados

Edad de los encuestados			Año de cursado de los encuestados		
Rango de edades	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Año de cursado	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
17 a 20	23	22,55	Primero	3	2,94
21 a 24	45	44,12	Segundo	23	22,55
25 a 28	23	22,55	Tercero	25	24,51
29 en adelante	11	10,78	Cuarto	24	23,53
Total	102	100	Quinto	17	16,67
			Otros	10	9,8
			Total	102	100

Cuadro n° 17. Razones por las que estudian

Ítem	1	2	3	4	5	Total
Aprobar	11,76 %	12,75 %	14,71 %	51,96 %	8,82 %	100 %
Aprender	28,43 %	29,41 %	29,41 %	8,82 %	3,93 %	100 %
Desarrollo personal	19,61 %	37,25 %	20,59 %	17,65 %	4,9 %	100 %
Formación laboral	28,43 %	17,65 %	35,29 %	12,75 %	5,88 %	100 %

En este punto, los estudiantes debían merituar cada una de las razones esgrimidas, correspondiendo el 1 a la más importante y en orden decreciente hasta llegar al 5. En el cuadro n° 17 se encuentran sombreadas, por cada una de las razones, aquella o aquellas cuyo valor es el mayor. Nótese que en el caso de «aprender», el 57.84 % la califica con el rango de 1 (28,43 %) y de 2 (29,41 %), al igual que en el caso de «desarrollo personal», en un 56.86 % cuando se suman los valores correspondientes a 1 (19,61 %) y 2 (37,25 %). En cuanto a la formación laboral, este porcentaje asciende al 46.08 %, que surge de sumar el valor 1 (28,43 %) y 2 (17,65 %). Por el contrario, solo el 24.51 % afirma en este rango que la razón es solo por aprobar el examen, y que surge de la suma de la valoración 1 (11,76 %) y la 2 (12,75 %).

En el cuadro n° 18, en el cual se encuentran remarcados los valores más representativos, se muestran los resultados en cuanto a la importancia que los estudiantes atribuyen a distintas circunstancias cuando realizan la preparación de un examen parcial y final. Nótese la valoración que se da a los temas que han sido desarrollados en clase, así como a aquellos aspectos que los docentes destacaron en la ella, para ambos tipos de evaluaciones.

Es importante tener en cuenta, con relación a la variable referida al tiempo para la preparación del examen, que el 54.9 % de los encuestados respondió que solo *a veces* le presta atención en el caso de los exámenes parciales, aumentando a un 72.55 % en el caso de los exámenes finales. Por otra parte, con respecto a la bibliografía, solo «a veces» se le presta atención en el examen parcial (56 %) pasando

a equilibrarse en el caso del examen final, ya que el 42 % afirma que *siempre* y el 50 % afirma que solo *a veces*. Esto significa que al menos la mitad de los estudiantes aún no le prestan atención a la bibliografía del programa al preparar sus evaluaciones. Cabe preguntarse entonces: ¿Podrá ser una variable a tener en cuenta para el análisis del fracaso de los estudiantes en sus evaluaciones?

**Cuadro n° 18. Importancia comparativa de diversos factores tenidos en cuenta por los estudiantes al preparar un examen parcial o un examen final**

Variable	Preparación de examen parcial			Preparación de examen final		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
El tiempo para la preparación del examen	41,18 %	54,9 %	3,92 %	72,55 %	25,49 %	1,96 %
Los temas desarrollados en clase	80,39 %	18,63 %	0,98 %	73,53 %	24,51 %	1,96 %
Las formas en las que desarrolló el profesor el contenido	47,06 %	48,04 %	4,9 %	48,04 %	50 %	1,96 %
Los aspectos que los docentes destacan en clase	74,51 %	24,51 %	0,98 %	74,51 %	24,51 %	0,98 %
La bibliografía del programa	17,65 %	55,88 %	26,47 %	42,16 %	50 %	7,84 %

Desde la percepción de los estudiantes en referencia a lo que las evaluaciones les permiten aprender o fomentar, los resultados muestran una gran dispersión en las variables puestas en juego, dado que, si bien un 24.51 % considera que estas les permiten «desarrollar la reflexión acerca de lo que aprenden», un 25.49 % expresa con una puntuación de 5, en una escala de 1 a 5, que «no les permite definir los objetivos del aprendizaje», por lo que cabría preguntarse la razón por la cual surge esta diferencia. Es lógico que la opción «aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular» haya sido puntuada por el 51 % de los encuestados con 1 o 2. Los resultados que se muestran en el cuadro n° 19 (casi todos con valores porcentuales que no superan el 20 %) merecen un mayor análisis posterior, ya que marcan un camino hacia dónde dirigir esfuerzos de investigación que supera los objetivos del presente trabajo.

Es importante destacar algunos aspectos en cuanto a las funciones que priorizan los docentes, desde la perspectiva de los estudiantes encuestados, a la hora de evaluar a los alumnos (cuadro N ° 20). Por ejemplo, el 48,04 % de los encuestados afirma, con la mayor puntuación, que se relaciona con acreditar el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa, mientras que el 42,16 % señala con la menor puntuación al análisis de su propia práctica docente. Sin embargo, existen otros valores significativos que han sido destacados: 31,37 % considera que los docentes priorizan «calificar a los estudiantes».

Cuadro n° 19. Objetivos que permiten alcanzar las evaluaciones						
	1	2	3	4	5	6
Desarrollar la reflexión acerca de lo que se aprende	24,51 %	13,72 %	16,67 %	11,76 %	14,71 %	18,63 %
Definir los objetivos del aprendizaje	3,92 %	14,71 %	18,63 %	17,65 %	25,48 %	19,61 %
Evidenciar aquello que es indispensable aprender para aprobar	19,61 %	15,68 %	14,71 %	18,63 %	11,76 %	19,61 %
Monitorear el proceso de comprensión sobre el tema	10,78 %	21,57 %	19,61 %	22,55 %	17,65 %	7,84 %
Regular la organización del estudio	11,76 %	12,75 %	15,68 %	19,61 %	23,53 %	16,67 %
Aprender los contenidos propuestos por el espacio curricular	29,41 %	21,57 %	14,71 %	9,8 %	6,86 %	17,65 %

Cuadro n° 20. Funciones priorizadas por los docentes en las evaluaciones, desde la perspectiva estudiantil						
	1	2	3	4	5	6
Acreditar en los estudiantes el conocimiento de los contenidos desarrollados en el programa	48,04 %	17,65 %	14,71 %	6,86 %	4,9 %	7,84 %
Promover la autorregulación del aprendizaje	6,9 %	21,45 %	32,35 %	16,69 %	13,75 %	8,86 %
Realizar el seguimiento de los estudiantes	5,88 %	18,63 %	12,74 %	28,43 %	18,63 %	15,69 %
Conocer los procedimientos cognitivos de los estudiantes	5,88 %	11,76 %	19,61 %	31,38 %	19,61 %	11,76 %
Calificar a los estudiantes	31,37 %	15,69 %	8,82 %	3,92 %	24,51 %	15,69 %
Analizar la práctica docente	3,92 %	8,82 %	11,76 %	13,73 %	19,61 %	42,16 %

Relacionado con la pregunta anterior, se solicitó a los estudiantes expresar qué aspectos eran los que consideraban que los docentes evalúan. Estos resultados pueden observarse en el cuadro n° 21, que muestra información de gran interés, puesto que el 67,65 % considera la comprensión del «conocimiento teórico», mientras que el 55,88 % se refiere al «conocimiento práctico». En cuanto a la integración e interrelación de los conocimientos en una situación concreta, así como los procedimientos que permiten la resolución de un problema, la mayor respuesta se corresponde con la alternativa «a veces»; aunque, si se suma a la expresada en la valoración «siempre», la respuesta es alentadora. En el primer caso, se obtiene algo más de un 96 % y en el segundo, un 90 %. Sin embargo, en cuanto a la alternativa que hace referencia a la transferencia de saberes a la práctica profesional, si bien casi un 56 % considera que a veces esto sucede, llama la atención que el 26,47 % manifiesta que esto nunca

sucede, lo que implica un llamado a la reflexión en cuanto al rol que debe cumplir la evaluación.

Cuadro n° 21. Percepción de los estudiantes en cuanto a los objetivos de las evaluaciones					
	Siempre	A veces	Nunca	A veces / Nunca	Siempre / A veces
La comprensión del conocimiento teórico	67,65 %	30,39 %	1,96 %	0 %	0 %
La comprensión del conocimiento práctico	55,88 %	40,2 %	3,92 %	0 %	0 %
La integración e interrelación de los conocimientos en una situación concreta	41,18 %	54,9 %	2,94 %	0,98 %	0 %
Los procedimientos que permiten la resolución de un problema	29,42 %	60,78 %	8,82 %	0 %	0,98 %
La transferencia de saberes a la práctica profesional	15,69 %	55,88 %	26,47 %	1,96 %	0 %

Cuadro n° 22. Priorización de los docentes para establecer la calificación						
	1	2	3	4	5	6
Cantidad de conocimientos demostrados	45,1 %	19,62 %	8,82 %	9,8 %	10,78 %	5,88 %
Habilidad para fundamentar posturas personales en relación con los saberes adquiridos	10,78 %	26,47 %	19,61 %	15,69 %	18,63 %	8,82 %
Posibilidad de establecer relaciones	10,78 %	20,59 %	28,43 %	21,57 %	11,77 %	6,86 %
Vinculación de saberes con la práctica profesional	2,94 %	8,82 %	22,55 %	29,41 %	21,57 %	14,71 %
Integración con el resto de las instancias evaluativas propuestas por la cátedra	3,92 %	16,67 %	17,65 %	20,59 %	32,35 %	8,82 %
No sé a qué factor le dan más importancia	26,47 %	7,85 %	2,94 %	2,94 %	4,9 %	54,9 %

Otro aspecto tenido en cuenta en la presente encuesta se refiere a la opinión de los estudiantes con respecto a la priorización realizada por los docentes a la hora de calificarlos. En este caso, se destaca claramente la cantidad de conocimientos demostrados por estos, situación que se muestra en el cuadro n° 22. El 64.71 % de los estudiantes considera que los docentes priorizan la «cantidad de conocimientos demostrados», ya que han puntuado a esa opción con 1 y 2. Tal como puede observarse, se ha sombreado la mayor prelación para cada una de las opciones.

## Primeras aproximaciones en relación con los estudiantes

Desde la percepción de los estudiantes encuestados, los docentes poseerían una visión de la evaluación como una herramienta vinculada a la acreditación más que al desarrollo de capacidades. Esto puede inferirse a partir de las respuestas dadas en torno a las siguientes temáticas: decisiones de los docentes con respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones, funciones priorizadas por los docentes en las evaluaciones, priorización de los docentes para establecer la calificación, tal como se observa en el Cuadro N° 22. Esta situación no coincide con las opiniones vertidas por los profesores.

Cabe aclarar que el número de estudiantes encuestados solo marcaría una tendencia, por lo que sería importante continuar con estudios que permitan ampliar la muestra y complementar con entrevistas.

## Descripción de dispositivos institucionales que promueven prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias

### Talleres de integración

Esta línea de acción fue desarrollada por la Secretaría Académica de la FCE, a través de la Dirección de la carrera de Contador Público Nacional, en conjunto con la asignatura Práctica Profesional y SAPOE. En el diseño e implementación, se trabajó en forma articulada con los siguientes espacios curriculares: Contabilidad Básica, Teoría y Técnica Impositiva I, Derecho Privado II, Derecho Laboral y Administración de Personal.

El dispositivo fue pensado bajo el formato de talleres, los cuales facilitan dinámicas áulicas que apuntan al conocimiento, comprensión, integración y vinculación, en forma conceptual y práctica, de los saberes referidos a registración contable, impuestos, sociedades y derecho laboral, desde la perspectiva de la práctica profesional del contador.

Para llevar a cabo el desarrollo de los talleres, se conformaron parejas pedagógicas: un profesor disciplinar de la temática del taller y un profesor de la asignatura Práctica Profesional. Cabe destacar que esta acción se replicó en la sede de San Rafael, bajo iguales condiciones.

El taller se presenta como un formato valioso para contrastar e integrar la teoría y la práctica, desarrollando capacidades cognitivas complejas en los estudiantes por medio de la problematización y articulación de saberes.

## Acciones realizadas

- Reunión del equipo coordinador: secretario académico, directora de carrera, titular de Práctica Profesional y coordinadora del SAPOE.
- Elaboración de cronograma.
- Entrevistas con las parejas pedagógicas para acordar la finalidad del taller, la selección de los contenidos, el desarrollo y accesibilidad de los materiales pedagógicos, la metodología de evaluación.
- Desarrollo de los talleres: exposición de los temas por los responsables y su evaluación para conocer si se cumplió con los objetivos planteados.
- Elaboración de una encuesta de valoración de los talleres.
- Elaboración de un informe.

## Desarrollo

Las propuestas áulicas por cada área de conocimiento, en relación con la Práctica Profesional, se dictaron en dos instancias: la primera buscaba recuperar e integrar los saberes y la segunda tenía como finalidad el desarrollo de una evaluación formativa. Esta clase de evaluación colabora con la autorregulación de los estudiantes porque les posibilita analizar su propio proceso de aprendizaje y ubicar en qué dimensión de este no han alcanzado el desarrollo que ellos querían. Esto les posibilita poder formar nuevas estrategias junto con sus profesores.

A continuación se detalla la secuencia de los contenidos distribuidos en los cuatro talleres, tanto en la sede Mendoza como en la sede San Rafael, llevados a cabo durante los meses de setiembre a noviembre de 2017.

Tabla nº 3. Contenidos de los talleres en la sede Mendoza	
TEMA	SEDE MENDOZA
REGISTRACIÓN CONTABLE	Registración de aportes de los propietarios y distribución de resultados. Registración de sueldos y cargas sociales. Registración de impuestos y tasas. Asientos de cierre. Balance de sumas y saldos y balance final. Evaluación final
IMPUESTOS	Impuesto a las Ganancias. Liquidación personas humanas. Rentas de primera, segunda, tercera y cuarta categorías. Deducibilidad de honorarios de directores y síndicos. Venta de acciones. Caso práctico de liquidación ganancias y bienes personales.
SOCIEDADES	Acciones. Usufructo sobre acciones. Otros contratos sobre acciones. Sociedades de Garantía recíproca. Arbitraje. Caso final de evaluación sobre acciones.
LABORAL	Conceptos de registro laboral. Obligaciones del empleador. Contratos laborales. Remuneración. Jornada laboral. Feriados y días no laborables. Vacaciones. SAC. Extinción del contrato de trabajo. Indemnizaciones. Casos prácticos de liquidación de sueldos, liquidación final y de Ley de Riesgos del Trabajo

Tabla nº4: Contenidos de los talleres en la sede San Rafael	
TEMA	SEDE SAN RAFAEL
REGISTRACIÓN CONTABLE	Registración de impuestos de liquidación mensual. Registración de operaciones diversas para entes pequeños. RT. 41FACPCE. Aportes y retiros de los propietarios. Cambios en la representación formal del patrimonio y otros hechos que afectan el patrimonio neto. Casos prácticos sobre los temas anteriores.
IMPUESTOS	Impuesto a las Ganancias. Rentas de primera, segunda, tercera y cuarta categorías. Reforma tributaria y laboral. Honorarios de directores y síndicos. Caso práctico de liquidación.
SOCIEDADES	Actas de asambleas ordinarias y extraordinarias de Sociedad Anónima. Actas de reunión de socios sociedad de responsabilidad limitada. Autorización del artículo 61 LGS. Casos prácticos sobre los temas anteriores.
LABORAL	Registración laboral. Vacaciones. SAC. Jornada parcial. Modalidades del contrato de trabajo. Liquidación de haberes. Embargo de sueldos. Extinción del contrato de trabajo. Casos prácticos sobre los temas anteriores.

La experiencia fue valorada positivamente, en tanto se comprueba:

- Diseño de una innovación pedagógica entre distintos actores institucionales: Dirección de la carrera Contador Público Nacional en conjunto con la unidad curricular Práctica Profesional y SAPOE.
- Establecimiento de acuerdos pedagógico-didácticos entre los profesores de Práctica Profesional y los profesores disciplinares del resto de los espacios curriculares.
- Elaboración de material de manera conjunta para la plataforma ECONET.
- Construcción colaborativa de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Dictado de clases en pareja pedagógica.
- Compromiso de los estudiantes, observado por medio de la asistencia a los talleres extracurriculares.
- Elaboración de encuesta a estudiantes con la finalidad de valorar los talleres. Los resultados evidencian una opinión favorable de los estudiantes en relación con el tiempo dedicado a cada una de las temáticas y la selección de temas desarrollados. Además, aquellos sostienen que el taller les permitió recordar contenidos, verificar sus conocimientos e integrar saberes. En cuanto a los materiales pedagógico-didácticos, presentados a través de la plataforma ECONET, sostienen que les facilitó la comprensión de los temas.
- Del total de estudiantes que han rendido desde diciembre, el 70 % acreditó la asignatura Práctica Profesional.

## A modo de cierre

Al retomar la hipótesis de este trabajo, «Las concepciones y percepciones de los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, *en relación con la función de la evaluación formativa, están ancladas en el enfoque racionalista del currículum*», se

puede afirmar que esto no se cumple, ya que los docentes demuestran un posicionamiento más cercano a un enfoque práctico del currículum y, por lo tanto, a la evaluación formativa como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, cabe agregar que, si bien se ha podido apreciar que hay criterios de acción vinculados a dicho enfoque, también operan otros que están anclados a una visión instrumentalista y de allí surgen las tensiones entre las visiones que operan en la realidad. Tal vez, estas tensiones o fisuras entre el pensar, el planificar y el accionar docente sean percibidas por los estudiantes y por ello ambos tengan concepciones distintas sobre la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la posibilidad de generar *dispositivos institucionales que promuevan prácticas evaluativas destinadas al desarrollo de competencias*, la experiencia ha sido enriquecedora en lo que respecta al desarrollo de habilidades y capacidades desarrolladas por estudiantes y profesores. En torno a este punto se abren nuevas preguntas: ¿Los dispositivos institucionales tendrán como misión el cambio de las prácticas de evaluación, enraizadas en una mirada instrumentalista? ¿Los estudiantes aceptan los cambios en relación con las prácticas de evaluación? ¿Hasta qué punto los estudiantes no promueven la inmovilización de las prácticas evaluativas? Estos interrogantes dejan abierta la puerta para una nueva etapa de investigación.

## Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ARAUJO, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- BARCO, S. (Coord.); ICKOWICZ, M.; IURI, T.; TRINCCHERI, A. (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Argentina: EDUCO, UNCo.
- CAMILLONI, A. y otros (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A., COLS, E., BESABE, L. y FEENEY, S. (2007) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. de. (2008). Didáctica general y didácticas específicas. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs.23-39), Buenos Aires: Paidós.
- CARDINET, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en Camilloni, A., Celman, S.; Litwin, E.; Palau de Mote, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- COLS, E., BESABE, L. y FEENEY, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- COMENIO, J.A. (1922, edición consultada). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social /Aique.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1995). Pedagogía-ciencias de la educación. En Bartolomeu, M.; Juárez, S.; Juárez F.; Santiago, H. (coords.). *En nombre de la pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*. Recuperado el 07/02/2018, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>.
- EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003a). Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina IESALC / UNESCO. Presentado en el Taller «Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe», IESALC/ CONEAU, Buenos Aires, 8 y 9 de mayo de 2003.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003b). *La educación superior argentina en debate*. Buenos Aires: Eudeba /IESALC.
- FERNANDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- GALLART, M. (1992). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Colección Fundamentos de las Ciencias del Hombre. Centro Editor de América Latina.
- GARCIA, M. (2001). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (53) (121-154).
- GRISALES-FRANCO, LM. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.* 15(2), 203-218. Recuperado el 05/02/2014, de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084>
- GVIRTZ, S. y CAMOU, A. (2009). *La Universidad Argentina en Discusión*. Buenos Aires: Granica.
- JACKSON, P (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JACKSON, P (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S.; Litwin, E.; Palau de Mote, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- LÓPEZ SEGRERA (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, 13(2), 267-291. Recuperado el 23/02/2015 de: <http://www.ses.unam.mx/cursos2014/pdf/LopezSegrera2008.pdf>.
- LUCARELLI, E. & FINKELSTEIN, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35) 17-32. Recuperado el 04/02/2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706002>.
- LUCARELLI, E. (1998). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: UBA.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MATILLA, M. (2010). El rol de la evaluación en una propuesta de ingreso a la Universidad basada en competencias. En Gutiérrez, N. y Zalba, E.. *Educación Basada en Competencias*. Mendoza: Ediunc.
- MCDONALD, R; BOUD, D; FRANCIS, J; y GONCZI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*. (149), 41-72.
- PERASSI, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 07/02/2018, de <https://core.ac.uk/download/pdf/41563557>.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- QUIROGA, A. (2001). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto, en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X., (2006). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, MA. (1999). 20 paradojas de la evaluación en la universidad española. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. Recuperado el 02/03/2014, de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- SHULMAN, L (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SOUTO, M., MAZA, D. y GAIDULEWICZ, L. (2002). El potencial clínico de un dispositivo de formación de docentes. En *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes*. Edición en CD de las I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docentes, Córdoba.
- WAINERMAN C. y DI VIRGILIO, MM. (Comps.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- ZABALZA BERRAZA, M. (2008). *La didáctica universitaria. Un espacio disciplinar para el estudio y la mejora de nuestra docencia*. Madrid: Narcea.