

## PANEL: "SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS"

### ¿INSTRUMENTOS PARA JUZGAR A LA CÁTEDRA O INSTRUMENTOS PARA REVISAR EL APRENDIZAJE?

“Encuesta al alumno acerca de su percepción respecto a la cátedra”

Sartor, Aloma; Baunaly, Marta; Ardisono, Marta; Girolami, Roberto

#### 1. PRESENTACIÓN

El trabajo recoge una experiencia que se está realizando en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

A partir de 1999 una Comisión “Ad-Hoc” comienza a trabajar sobre una herramienta que supere las limitaciones de los “análisis de cátedras” (ó evaluación de cátedra) concebidos tradicionalmente como valoración de la actividad docente por parte de los alumnos, lo cual generaba conflictos y resistencias institucionales de gran impacto pero de escaso aporte a la mejora de la calidad educativa. Observábamos que las tradicionales evaluaciones de cátedra no estimulaban los genuinos deseos de mejora y positividad existentes sino más bien el deseo de poder y control y de cierta negatividad y sentimientos persecutorios quizás al amparo de temores encubiertos.

Fruto de un prolongado lapso de trabajo, se elabora un nuevo instrumento: la “Encuesta al alumno acerca de su percepción respecto de la cátedra”.

Este instrumento conforma, junto con la “Evaluación Diagnóstica” y la “Reflexión del Docente acerca de su cátedra” (de próxima elaboración), un conjunto de estrategias que tienen la finalidad de mejorar la calidad educativa al posibilitar el análisis acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje sacándolo de un encuadre de juzgamiento al docente y colocándolo en una nueva perspectiva o mirada, donde los resultados deben leerse en interdependencia con otras variables que conforman el sistema educativo, posibilitando la revisión de todos los actores y factores que inciden en el aprendizaje para mejorar su acción.

#### 2. MARCO TEÓRICO

“No sólo vemos, sino que miramos; no sólo oímos, sino que escuchamos”.

Jerome Bruner y L Postman. “Teoría del new loock en Percepción”.

La reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado a través de la Encuesta de la **Percepción** del alumno acerca de la cátedra, se fundamenta en distintas concepciones teóricas, entre ellas:

- Teorías cognitivas del aprendizaje de Jerome Bruner.
- Teoría Psicogenética de Jean Piaget.
- Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.
- Concepción de Aprendizaje Significativo Crítico de Marco A. Moreira.

La educación no debe tender a la despersonalización del alumno; es decir, hacerlo sentir como si fuese una máquina, un autómatas, un ser vacío, incapaz de **reflexionar**, o sea, de volverse hacia sí mismo.

Sin embargo, el docente cuenta con una desventaja metodológica, la de no poder captar directamente la interioridad del alumno. A pesar de todo, esta desventaja queda en parte compensada al disponer de una doble vía para penetrar en el conocimiento o comprensión de los

procesos que se dan en el interior del alumno: 1) la observación de la conducta (directa o indirectamente mediante instrumentos válidos) y 2) la comunicación verbal.

Teniendo en cuenta esto, tomamos como idea rectora para la elaboración de la encuesta el principio derivado del Aprendizaje Significativo Crítico: "El aprendiz como perceptor/representador". Muchas prácticas pedagógicas han sido criticadas por considerar a los alumnos como receptores pasivos de la materia de enseñanza. En la Teoría del Aprendizaje Significativo se argumenta que el aprendizaje receptivo, o sea, aquel en el que el nuevo conocimiento es recibido por el aprendiz, sin necesidad de descubrirlo, es el mecanismo humano por excelencia para asimilar (reconstruir internamente) la información. (Ausubel, 1978,1980,1983, 2000), aunque no necesariamente implica pasividad; por el contrario, es un proceso dinámico de interacción, diferenciación e integración entre los conocimientos nuevos y los preexistentes. Sin embargo, la cuestión no es esa, por lo menos en el momento actual. La cuestión es que el aprendiz es un perceptor-representador, o sea, percibe el mundo y lo representa: todo lo que el alumno recibe, lo percibe. Por esta razón la discusión sobre la recepción es inocua, lo importante es la percepción.

En otras palabras, no hay neutralidad en la percepción. La percepción siempre se da desde el lugar particular en el que está instalado el sujeto percipiente. Piaget decía: "La percepción es un sistema de relaciones" por lo tanto, se podría interpretar que los elementos o variables que entran en relación tienen que ver con: saberes previos, contexto áulico, características de personalidad, matrices de aprendizaje, biografía de sus aprendizajes, relevancia de los materiales de enseñanza, etc., etc..

**EN TODO ESTO ESTA IMPLICADA LA SUPOSICIÓN BÁSICA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE QUE LOS SERES HUMANOS NO CAPTAN EL MUNDO DIRECTAMENTE, LO REPRESENTAN INTERNAMENTE.**

De todos modos, conectar al alumno con una actitud introspectiva (observación interior o subjetiva), ese mirar hacia adentro de sí mismo, y a continuación incitarlo a que lo comunique verbalmente, es la herramienta básica que tiene la institución para alcanzar o comprender la intervención subjetiva del grupo. Lo lícito es considerar la subjetividad grupal, no la personal, como una herramienta

### 3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

#### 3.1 PLANILLA DE ENCUESTA AL ALUMNO ACERCA DE SU PERCEPCION RESPECTO DE LA CATEDRA

**Instrucciones:** *Tilde las categorías de la derecha que mejor traduzcan su propia percepción de la experiencia vivida a través de este curso.  
No deje ninguna proposición sin contestar.*

**Al concluir el desarrollo de este curso percibo que:**

- 1) Me han quedado claros los **objetivos generales** que se propusieron en esta asignatura. **SI**  **NO**  **NO SE PROPUSIERON**  **NS/NC**

- 2) He logrado comprender los **contenidos** de esta asignatura. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**
- 3) Los **contenidos** de esta cátedra, me han permitido integrar/ relacionar/ comparar conocimientos con otras asignaturas. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**
- 4) Para el cursado, he tenido que recurrir a las siguientes **fuentes de información**:
- |                                      | <b>SI</b>                | <b>NO</b>                |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Apuntes tomados en clase          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Apuntes tomados por compañeros    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Apuntes elaborados por la cátedra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Busco bibliografía                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Diarios y revistas                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Internet                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 5) En las clases **pude participar** haciendo preguntas, solicitando aclaraciones, interviniendo con opiniones, etc. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**
- 6) Por lo general tuve oportunidad en las clases de desarrollar **casos o problemas reales**. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**
- 7) Me resultaron suficientes los **contenidos teóricos** para resolver los problemas y/o trabajos prácticos. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**
- 8) Tuve prácticas en el laboratorio: **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NO LO REQUIERE**
- 9) En las prácticas de laboratorio fueron satisfechas mis inquietudes. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NO TUVE LA MATERIA**
- 10) Tuve la posibilidad de realizar **trabajos de campo** (pasantías, becas, visitas en obra, etc.) vinculadas a esta cátedra fuera del ámbito universitario. **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NO LO REQ**  **NS/NS**
- 11) El desarrollo de esta materia, me ha permitido aumentar mi **capacidad de análisis y cuestionamiento**. **MUCHO**  **POCO**  **NADA**  **NS/NC**
- 12) Se ha despertado en mí el interés por participar en algún proyecto de **investigación**. **SI**  **NO**  **NS/NC**

13) Observé **relación** entre las evaluaciones y los temas desarrollados **SIEMPRE**  **A VECES**  **NUNCA**  **NS/NC**

14) En la **relación del grupo con los docentes** percibí:

	a) PROFESOR			b) AYUDANTE		
	SI	NO	NS/NC	SI	NO	NS/NC
1. Disposición a la consulta	<input type="checkbox"/>					
2. Actitud de escucha	<input type="checkbox"/>					
3. Atmósfera de respeto	<input type="checkbox"/>					
4. Apertura al intercambio de ideas, opiniones, criterios, etc	<input type="checkbox"/>					

15) Mi comprensión de los temas se ha beneficiado por la utilización **de medios de comunicación** como:

	SI	NO	NO SE UTILIZO
▪ Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Retroproyector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Computadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Proyección de diapositivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Proyector multimedia (cañón)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Esta materia me ayudó a valorar el sentido social de mi futura profesión

SI	NO	NS/NC
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.2. PREGUNTAS AGRUPADAS POR ÁREAS

- Área I : Conocimientos: Preguntas 2, 3 y 11
- Área II : Metodología del aprendizaje: Preguntas 1,6,7,8,9, 10 y 13
- Área III : Relaciones vinculares : Preguntas 5 y 14
- Área IV : Actitudinal: Preguntas 12 y 16
- Área V : Recursos didácticos: Preguntas 4 y 15

### 3.3. OBJETIVO DE CADA PREGUNTA

**Pregunta 1.**

La información referida a la comprensión de los objetivos por parte de los alumnos es un indicador básico de la organización estructural de la cátedra, ya que los objetivos explicitan las conductas o resultados deseados.

**Pregunta 2.**

Los contenidos son los medios utilizados para alcanzar los objetivos propuestos.

**Pregunta 3.**

Si bien cada asignatura constituye una fragmentación artificial de la realidad a los fines de su abordaje, es fundamental integrar/ relacionar los contenidos de cada una con los conocimientos de otras áreas, a efectos de que los alumnos desarrollen una visión totalizadora de la realidad.

**Preguntas 4 y 5.**

Partiendo de la premisa actual que habla de la necesidad de desarrollar en el alumno una actitud de “aprender a aprender”, se considera relevante la utilización por parte de los mismos de fuentes alternativas de información, como así también participación activa en el desarrollo de la cátedra.

**Preguntas 6, 7, 8, 9 y 10.**

La relevancia del trabajo del alumno en torno a casos o problemas reales, sus posibilidades de realizar trabajos en laboratorio/taller, pasantías, becas, visitas a obras, etc., le permiten utilizar sus conocimientos de un modo funcional. Se forma así una estructura cognoscitiva adecuada a la formación que se persigue, articulando los conocimientos adquiridos con las lógicas de las prácticas profesionales específicas.

**Preguntas 11 y 12.**

La predisposición por profundizar el aprendizaje, a través de incentivar el interés por la investigación y el desarrollo de la capacidad de análisis y cuestionamiento, se corresponde con la necesidad de lograr en el alumno una postura de “aprender a aprender” que posibilite en el futuro la permanente adaptación a los cambios, flexibilización y acercamiento a nuevos aprendizajes.

**Pregunta 13.**

Una de las variables importantes para lograr un real aprendizaje es la compatibilización entre el nivel de profundidad exigido en las evaluaciones con el desarrollado durante el proceso de enseñanza.

Esto también implica el desenvolvimiento del proceso de aprendizaje dentro de un marco de respeto mutuo y reglas claras.

**Pregunta 14.**

Este aspecto de la comunicación docente/alumno, requiere que las clases se desarrollen en un ambiente participativo, donde sea posible una fluida interacción.

La creación de un espacio donde se priorice la comunicación docente-alumno, con disentimientos y acuerdos, ayuda a la construcción del conocimiento.

**Pregunta 15.**

La optimización de los tiempos y el aprovechamiento de las clases se ve favorecida por la utilización de recursos didácticos variados.

**Pregunta 16.**

La construcción de la responsabilidad social que tendrá el futuro profesional, necesita de los aportes y perspectivas de todas las materias.

**3.4. MODELO DE ENCUESTA YA REALIZADA**

Cátedra :		Carrera :	
03-dic-03	Cantidad de Encuestas	Profesor	Localidad
	19		Bahía Blanca
<i>1) Me han quedado claros los objetivos generales que se propusieron en esta asignatura</i>			
Si	No	No Se Propusieron	Ns/Nc
68	26	5	0
<i>2) He logrado comprender los contenidos de esta asignatura</i>			
Siempre	A veces	Nunca	Ns/Nc
21	68	11	0
<i>3) Los contenidos de esta cátedra, me han permitido integrar / relacionar / comparar conocimientos con otras asignaturas.</i>			
Siempre	A veces	Nunca	Ns/Nc
16	53	26	5
<i>4) Para el cursado, he tenido que a las siguientes fuentes de información</i>			
	Si	No	
1. Apuntes tomados en clase	84	16	
2. Apuntes tomados por compañeros	53	42	
3. Apuntes elaborados por la cátedra	84	16	
4. Busco Bibliografía	89	11	
5. Diarios y Revistas	68	32	
6. Internet	100	0	
<i>5) En las clases pude participar haciendo preguntas, solicitando aclaraciones, interviniendo con opiniones, etc.</i>			
Siempre	A veces	Nunca	Ns/Nc
74	21	5	0
<i>6) Por lo general tuve oportunidad en las clases de desarrollar casos o problemas reales</i>			
Siempre	A veces	Nunca	Ns/Nc
68	21	11	0
<i>7) Me resultaron suficientes los contenidos teóricos para resolver los problemas y/o trabajos prácticos</i>			
Siempre	A veces	Nunca	Ns/Nc

37	47	11	5			
8) Tuve prácticas en el Laboratorio						
Siempre	A veces	Nunca	No lo requiere			
5	0	16	79			
9) En las prácticas de laboratorio fueron satisfechas mis inquietudes						
Siempre	A veces	Nunca	No tuve			
5	0	0	89			
10) Tuve la posibilidad de realizar trabajos de campo (pasantías, becas, visitas en obra, etc.) vinculadas a esta cátedra fuera del ámbito universitario						
Siempre	A veces	Nunca	No lo requiere	Ns/Nc		
11	5	32	53	0		
11) El desarrollo de esta materia, me ha permitido aumentar mi capacidad de análisis y cuestionamiento						
Mucho	Poco	Nada	Ns/Nc			
21	53	26	0			
12) Se ha despertado en mi interés por participar en algún proyecto de investigación						
Si	No	Ns/Nc				
42	53	5				
13) Observé relación entre las evaluaciones y los temas desarrollados						
Siempre	A Veces	Nunca	Ns/Nc			
47	37	16	0			
14) En la relación del grupo con los docentes percibí:						
	Profesor			Ayudante		
	Si	No	Ns/Nc	Si	No	Ns/Nc
1. Disposición a la consulta	79	21	0	74	21	0
2. Actitud de escucha	84	16	0	79	11	5
3. Atmósfera de respeto	84	11	5	89	5	0
4. Apertura al intercambio de ideas, opiniones, criterios, etc.	84	16	0	84	5	5
15) Mi comprensión de los temas se ha beneficiado por la utilización de medios de comunicación como:						
	Si	No	No se Utilizo			
Videos	5	21	68			
Retroproyector	58	0	42			
Computadoras	16	11	74			
Proyección de diapositivas	32	5	58			
Proyector multimedia (cañon)	5	16	68			
16) Esta materia me ayudó a valorar el sentido social de mi futura profesión						
Si	No	Ns/Nc				
53	42	5				

### 3.5. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA ENCUESTA:

- La encuesta es sólo uno de los instrumentos implementados con la finalidad de mejorar la calidad educativa y sus resultados deberán leerse en interdependencia con otros instrumentos.
- Tiene carácter de obligatorio.

- El docente responsable no interferirá con los alumnos en el momento de la realización de la encuesta.
- El docente podrá tener acceso a las Planillas de Encuestas una vez procesadas.
- La encuesta será secreta.

### **3.6. MECANISMO DE IMPLEMENTACION DE LA ENCUESTA DEL ALUMNO**

1. Al finalizar cada cursado de materias (cuatrimestrales o anuales), la Secretaría Académica elegirá al azar el 25% como mínimo de cátedras de cada nivel por Departamento; las cátedras que resulten elegidas implementarán la Encuesta del Alumno y no participarán en el próximo año lectivo, hasta que se haya implementado en todas las cátedras de cada nivel. A partir del año 2003 se ha modificado y se aplica a la totalidad de las cátedras.
2. Al finalizar cada cursado de materias (anuales o cuatrimestrales), la Secretaría Académica entregará a cada uno de los profesores responsables de las cátedras, un sobre con las encuestas a ser llenadas por los alumnos. El número de encuestas será la cantidad correspondiente a la de alumnos que por listado de Bedelía estén cursando efectivamente a la fecha de realizarlo. En Secretaría Académica quedará constancia que el mismo fue retirado por el profesor.  
El sobre contendrá tres Actas iguales, llamadas “Acta de Encuesta del Alumno”, las planillas de Encuesta del Alumno y la Metodología de realización.
3. Se deberá realizar antes del último exámen parcial o coloquio de cada materia. En aquellas materias en la que no hubiera exámenes parciales o coloquios se realizará en la antepenúltima semana de clase.
4. Previo al inicio de la encuesta se leerá la Metodología.
5. Los dos alumnos elegidos llevarán los sobres a la Secretaría Académica, donde recibirán comprobantes de recepción.
6. Los resultados serán procesados por personal designado a tal efecto por Secretaría Académica.
7. Secretaría Académica elevará los resultados a cada Departamento. El Director de cada Departamento informará a cada Docente del resultado de la Encuesta.
8. Consejeros Departamentales Alumnos y/o miembros del Centro de Estudiantes podrán officiar como vedores durante la realización de la Encuesta del Alumno en el aula.
9. Los Departamentos tendrán a su disposición, para quien así lo requiera, los resultados de dichas Encuestas.
10. Por Secretaría Académica se dará informe al Consejo Académico del Proceso de Encuesta del Alumno, cuatrimestre por cuatrimestre, en la reunión de Consejo Académico, más próxima a la finalización de su análisis.

### **4. DESCRIPCION DE LA PUESTA EN PRACTICA DE LA EXPERIENCIA**

En el año 2002 los resultados de la encuesta fueron entregados por los Directores de cada Departamento a los Docentes pero sin feedback suficiente que en el orden de la comunicación recíproca haya permitido detectar conclusiones significativas.

En el año 2003, durante el primer cuatrimestre sólo se implementó en algunas cátedras según el porcentaje indicado en principio por la resolución 415/01 (25% del total). En el segundo cuatrimestre se resolvió implementar la encuesta a la totalidad de las cátedras de todas las carreras. La Secretaría Académica fue la responsable de llevar a cabo el procesamiento de datos que luego volcados en una sola planilla (Ver muestra) se entrega al Director de cada Departamento (una por cada cátedra) y a través de éste al Docente.

En septiembre del 2003, a pedido de la Secretaría Académica, se trata de implementar un modo de devolución que fuera más productivo a la Institución. Se resuelve una estrategia de devolución grupal de las encuestas del primer cuatrimestre a las cátedras encuestadas reunidos con el Director del Departamento, teniendo cada uno de ellos previamente la información de los resultados a fin de proceder a detectar núcleos posibles para implementar mejoras.

Se decide empezar con una Carrera de Ingeniería determinada, que muestra cierta resistencia a la convocatoria por el posible temor a la exposición. No obstante los docentes convocados participan con interés y entusiasmo. Se detecta, no obstante ello, la no apropiación de los objetivos de la Encuesta. La reunión avanza y retrocede constantemente sobre este “espíritu” (no control ni enjuiciamiento, sino mejora e integración con otros datos e informaciones). Hay contradicción de necesidad: por un lado crecer, cambiar, mejorar; y por otro lado, mantener cierto equilibrio previo ya conocido. La resistencia al cambio aparece instrumentada con ciertos datos objetivos de la realidad: “falta de tiempo y dedicaciones suficientes del docente”; “el alumno tampoco tiene suficiente tiempo”; “habría que ir a Congresos de actualización”; “hay que revisar todo el plan de estudios”; “el recurso humano es insuficiente”, etc.

Por momentos, se trata de elaborar estas ansiedades básicas del grupo animándoles a realizar lo más real y creativo posible apelando a la rica experiencia profesional de los docentes convocados introduciendo quizá algunos cambios metodológicos en las cátedras que incentiven mejor la actividad del alumno. Algunos docentes se animan a pensar algunas variantes. La reunión se cierra marcando nuevamente el propósito del instrumento empleado.

En el año 2004, se entrega a los docentes la encuesta directamente por Bedelía.

## **5. ALGUNAS OBSERVACIONES A MODO DE REFLEXIÓN FINAL**

Actualmente se está trabajando con algunos docentes en testear la funcionalidad misma del instrumento y en insistir en la creación de espacios de diálogo y reflexión integradores.

A dos años de la elaboración del instrumento y su aplicación en la Facultad es necesario reconocer:

Si bien hay un movimiento hacia el cambio que tiene que ver con cierto tipo de necesidades hacia una mejora continua que supere cierta visión mecanicista, es necesario trabajar en la perspectiva de una educación que integra distintas instancias: desestructurar, reestructurar información constantemente de modo que toda la organización sea creativa; se deben mejorar las vías de comunicación; la comunicación es el riel por el que circula el aprendizaje y la herramienta por la cual se elaboran las ansiedades y resistencias de modo que se van confrontando, integrando el mundo interno y lo externo. La educación tal como la conocemos no cambiará sin un cambio de conciencia; de tal modo que sin ello, cualquier aplicación de métodos nuevos sólo llevará a más de lo mismo, a un refinamiento de procesos mecánicos. Sin instancias de diálogo; la devolución de cualquier resultado ubica al quehacer educativo cada vez más cerca del ámbito administrativo. Aumentar las presiones en el sentido del cambio produce aumento de tensiones pero el trabajo grupal, la información, discusión y participación en las decisiones integra diferentes dimensiones que coexisten en la realidad. A tal efecto es necesario que estos instrumentos no sean aplicados de modo tan masivo, que luego sea imposible trabajar los resultados (dificultad especial cuando la mayoría de los docentes tienen dedicaciones simples).

“Una universidad, una cátedra, se autoevalúa en un contexto de conocerse mejor a sí misma y de aprender de sus errores; este proceso de retroalimentación es muy importante para que cada individuo reconozca su lugar en la comunidad, construya el significado y tome la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Lo primero que tenemos que hacer es aprender a dialogar, un aprendizaje sin fin. Comunicarnos sin pretender convencer a otros de nuestras creencias, flexibilizar la mente, escuchar

profundamente a los demás, cooperar para indagar juntos en los propios intereses, ir más allá de la actitud crítica, estar dispuestos al cambio, tener la capacidad de síntesis, encontrar juntos el significado y permitir que emerja cierta conciencia de unidad. Establecer una verdadera comunicación entre individuos no es fácil, requiere ir mas allá del egocentrismo, el academicismo, el intelectualismo y la crítica. No es el pensamiento crítico lo que nos ayuda en este aspecto, sino la inteligencia integradora. Un indagar constante, a través del diálogo en un proceso de descondicionamiento o desaprendizaje constante”. (Gallegos Nava, Ramón “El Espíritu de la Educación” – Fundación Internacional para la Educación Holista – Guadalajara.)

## PANEL: "SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS"

### “UNA FORMA DE EXPLICAR Y APLICAR LA EVALUACIÓN DOCENTE POR LOS ALUMNOS”

**Norma León**

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia.  
nleon@uns.edu.ar

En mi investigación sobre “las representaciones sociales de los alumnos acerca de la evaluación que hacen al docente”, entrevisté en dos años a casi el 50% de los alumnos de la Carrera de Farmacia de la UNS, dividiendo la muestra en alumnos de los 2 primeros años de cursado, del 3 y 4 año y un tercer grupo del último año de carrera. En una **primera** etapa salí a investigar los significados que los alumnos atribuían a la EEC (Encuesta de Evaluación de Cátedra) vigente, para lo cual debían haber contestado la misma, en la **segunda** etapa investigué, en alumnos que habían o no contestado la EEC, los significados atribuidos a la evaluación, a la evaluación docente y a la evaluación docente por los alumnos, en la **tercera** etapa investigué en alumnos que hubieran pertenecido o pertenecieran a algún centro de estudiantes los significados que atribuían a los orígenes, fines y desarrollo del instrumento en vigencia y datos referidos al rol del alumno como evaluador del docente; la **cuarta** etapa fue de entrevistas a docentes dividiendo la muestra en docentes de los primeros años, de los años intermedios y del último año y a su vez subdividiendo un grupo de profesores, de otro grupo de asistentes y ayudantes, de ellos obtuve información respecto a los significados que atribuían a las EEC y a la existencia en sus respectivas cátedras de algún instrumento diferente a las EEC en que se explorara a través de la opinión de los alumnos el desempeño docente, la **quinta** etapa consistió en investigar en opinión de los alumnos lo que falta o habría que cambiar a las EEC para que sean un mejor instrumento de evaluación docente por los alumnos; la **sexta** etapa fue investigar en 258 alumnos ingresantes, es decir estudiantes que no habían aún contestado nunca la EEC, lo que esperaban de los docentes de la universidad; la **séptima** etapa fue una experiencia piloto de prueba a un cuestionario con las categorías y subcategorías emergentes de las seis etapas cualitativas previas. Investigué por ejemplo utilidad, anonimato, momento, escalas, aspectos a evaluar, publicidad de resultados, etc.

No me alcanzaría este tiempo para hablarles de cada etapa, pero a modo de síntesis les diré que comprobé los modos en que esta evaluación unía y separaba a sus actores. Existe una fuerte implicancia del vínculo entre el alumno que evalúa y el docente evaluado. Es un vínculo pedagógico, pero es también un vínculo generacional, un vínculo evaluador-evaluado y sobre todo, es un vínculo siempre asimétrico.

La bibliografía nacional e internacional y mi propia investigación sobre la evaluación docente por los alumnos revela muy diferentes y variados discursos, discursos técnicos, políticos, sociales, económicos, profesionales y hasta discursos filosófico-éticos referidos a sí el alumno está legitimado para evaluar, qué puede evaluar y qué derechos tienen los docentes evaluados. Cada discurso despierta adhesión o controversia pero siempre mejores perspectivas para analizar los posibles instrumentos, sus intenciones y las acciones derivadas de los resultados.

La evaluación al docente interpretada siguiendo a Scriven<sup>1</sup> tiene dos perspectivas de análisis, entenderla como un instrumento estratégico para el control de logros y resultados, o sumativa y; la segunda verla como un insumo en el proceso de mejora docente, es formativa y destinada al diagnóstico de procesos, productos o actuaciones de cara a proveer instrumentos que posibiliten el perfeccionamiento del docente. A estas perspectivas las distinguen sus audiencias, es decir, a quienes va dirigida la información obtenida. La evaluación para el control va destinada a instancias y personas distintas de las evaluadas. En cambio, la audiencia desde la

perspectiva de mejora, preferentemente son los propios sujetos evaluados y todos aquellos cuya intervención puede ayudar en la mejora.

Wise<sup>ii</sup> y otros autores dicen que la evaluación docente puede plantearse con cuatro propósitos posibles control individual, control institucional, mejora individual y mejora institucional. El avance de estos propósitos permite conductas diferenciadas en un nivel estratégico por su planteamiento global, la filosofía de fondo, la programación del proceso evaluador, la relación entre evaluadores y evaluados. En un nivel táctico referido a los instrumentos a utilizar, formas de aplicación, análisis de datos e informes.

Para la evaluación del docente por el alumno junto a exigencias clásicas como la fiabilidad o validez hay cuatro estándares más: en primer lugar la utilidad, luego la viabilidad práctica, la conveniencia y la exactitud. Me quiero detener a analizar qué significa la utilidad aplicada al proceso de evaluación docente por los alumnos, según consideraciones básicas que da Patton<sup>iii</sup>:

- La utilización ha de ser el foco de interés central que guíe la evaluación docente por los alumnos.
- Se ha de estar pendiente de la utilidad desde el comienzo de cualquier proceso de evaluación docente por los alumnos, porque sino se corre el riesgo de perder el verdadero potencial de utilización de los instrumentos que se diseñen.
- Esta evaluación debe estar orientada hacia los usuarios.
- Los usuarios de la información han de verse implicados en el proceso de construcción del instrumento evaluador.
- Es preciso identificar y organizar a los interesados en la evaluación docente por los alumnos para responder a la diversidad de sus intereses, maximizando así la utilidad de la misma.
- Se debe realizar una cuidadosa selección de los usuarios de la evaluación docente por los alumnos, para alcanzar una participación de calidad más que de cantidad.
- Como se incluyen participantes novaltos, no científicos, es necesario ayudar a los alumnos en los aspectos de la propia metodología que se usa para que puedan entender las implicancias del instrumento con que evaluarán al docente.
- Debe haber espacios de entrenamientos posterior para que el docente haga uso y aprovechamiento de la información que recibe al ser evaluado por sus alumnos.
- La utilidad de esta evaluación al docente por sus alumnos puede influir en las decisiones para ajustar los programas, reducir la incertidumbre, ampliar opciones de la práctica que se realiza y modificar, cambiar o incluir actividades en los ámbitos en que el docente enseña y aprenden sus alumnos.
- Hay que tener siempre en cuenta que son múltiples los factores que afectan la utilización. Hay factores que provienen de la propia comunidad universitaria y sus características; de la naturaleza de la evaluación, de la credibilidad que tiene el alumno como evaluador y de la limitación de recursos.

La guía entonces para construir cualquier instrumento es la utilidad y es la demanda que los usuarios hacen a la evaluación. Cuantos más datos obtengamos a partir de esos instrumentos elaboraremos mejores propuestas de perfeccionamiento dado el fuerte impacto, en lo esperado y lo no esperado de esta forma de evaluación, en las creencias, actitudes, discursos explícitos y dinámicas internas del alumno y el docente y; en las acciones y las actividades en el aula.

De toda la bibliografía referida a la evaluación orientada al perfeccionamiento parece interesante lo que propone Elliot<sup>iv</sup>, para el momento de diseñar un instrumento de evaluación al docente por los alumnos, dice hay que tener en cuenta los *dilemas que el profesor plantea a diario* es decir aquellos focos constantes de preocupación, incertidumbre y reflexión

Quisiera por fin preguntarme y preguntarles  
**¿Qué? después de evaluar a un docente**

### **¿Qué? después de obtener los resultados de una evaluación realizada por los alumnos a su docente**

Pensar por ejemplo que el perfeccionamiento es la continuidad natural de cualquier proceso de evaluación al docente por los alumnos, y que la evaluación siempre genera feedback es falso. Tejedor<sup>v</sup> ha investigado con minuciosidad si esta forma de evaluación es capaz de mejorar o no el desempeño docente, si los alumnos aumentan su rendimiento, si mejoran o no en los docentes evaluados las relaciones afectivas con sus alumnos. Los resultados son cuanto menos contradictorios y se sigue sin saber si los docentes cambian aquellas cuestiones en las que han sido peor evaluados. Los resultados de la evaluación no producen por sí solos mejora en el docente, la mejora debe figurar como propósito explícito de la evaluación y condicionar su desarrollo. Por eso para que se produzca mejora debe existir real participación e implicación de los evaluados, han de centrarse evaluaciones sobre aquellas cuestiones que los usuarios identifiquen como problemáticas, han de hacerse informes finales entendibles y aprovechables.

Si al recibir los resultados pensara que estoy lista para mejorar, por ejemplo mi forma de explicar los temas, si los alumnos dijeron al evaluarme que los explico mal, sería una reducción al problema, no creo que sea capaz de mejorar sin más. Esto no funciona automáticamente así. Me perfecciono como docente a través de un proceso de aprendizaje. El punto clave es comenzar por recurrir a los resultados para conocer:

- qué tipo de enseñanza mis alumnos piensan que funciona bien
- qué habilidades, condiciones o actuaciones debo desarrollar y cómo se podrían aplicar a la materia que doy para que la enseñanza funcione bien
- cuáles son mis debilidades y fortalezas como docente
- y cuando me planteo qué camino debería tomar para mejorar mis puntos débiles como docente, estoy iniciando mi propio proceso de aprendizaje y perfeccionamiento y requiero de ayuda externa para hacerlo

Pero ¿hasta qué punto la evaluación de los alumnos refleja lo que hago como docente en función de lo que es posible hacer?. Puedo pensar que yo soy la responsable de lo que hago y lo que sucede en mi clase. Si todo va bien entonces...yo soy una buena profesora. Si no va bien, soy yo quien deja mucho que desear como profesora. En realidad este supuesto es también incorrecto y no funciona así, porque supone una visión descontextualizada. Con frecuencia uno hace lo que cree que debe hacer, es decir dentro de un contexto de posibilidades y limitaciones. Lo que yo hago como profesora dentro de un determinado contexto depende de mí, pero también depende del contexto. Y ejemplos hay muchos imaginemos cursos de ingresantes, imaginemos la masividad en las aulas.

En algunas ocasiones se evalúa un *algo* que no se le ha enseñado a hacer al docente y resulta en eso mal evaluado por sus alumnos. Pero...¿qué culpa tienen los otros?, ¿qué culpa tienen otros para que sea malo como profesor?, ¿qué culpa tienen los otros para no ayudarlo a mejorar lo que hace?. Buen ejemplo lo dan las empresas porque si desean colocar a algún empleado en algún puesto clave, es la misma empresa la que desarrolla un programa de mejoramiento. Lo que nos sucede es una suerte de fantasía por la cual pensamos que el ser buen docente viene unido, a lo magnífico que somos en nuestros respectivos campos de conocimiento. Es decir, que pasamos mágicamente a ser buenos profesores por *pura práctica* en las aulas.

Si no concebimos proyectos que estimulen la mejora en la actividad docente, la evaluación al docente por sus alumnos se queda a mitad de camino, o desmoraliza, o genera actitudes defensivas. Si diseñamos el mejor de los CEDA (cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos) como evento aislado en la universidad, es nada más ni nada menos, que un instrumento inútil.

Adhiero a los cambios individuales que los docentes hacen como respuesta a las evaluaciones de sus alumnos y, también valoro la innovación a los instrumentos para evaluar las cátedras en la UNS. Pero con eso no alcanza, si queremos lograr desde la evaluación docente por los alumnos la mejora a los modos de enseñar y aprender. Si esta evaluación no es una petición

de cuentas, sino una oferta de ayuda, entonces... *no dramaticemos* la evaluación docente por los alumnos, pensemos en lo que hacen los deportistas, requieren a sus entrenadores que los orienten sobre los aspectos que deben mejorar y cómo hacerlo.

Informemos sobre los resultados de las encuestas de evaluación de cátedra pero después pensemos en qué hacer con los resultados y para eso se requiere un claro *padrinazgo institucional*, padrinazgo que oriente el perfeccionamiento del docente universitario, asesorándolo pedagógicamente en la diversidad de cada aula.

---

<sup>i</sup> Scriven, M. (1967): *"The Methodology on Evaluation"*. En Stake, R (ed) *Perspectives of Curriculum Evaluation* (Chicago, Rand McNally (III))

<sup>ii</sup> Wise, A.E.; Darling-Hammand, L.; McLaughlin, M. W. y Berstein, H. (1984): *"Teacher Evaluation. A Study of Effective Practices"*. (Rand Corp, Santa Mónica (Ca))

<sup>iii</sup> Patton, M.Q. (1978): *"Utilization-Focused Evaluation"*. (Berverly Hill. Sage)

<sup>iv</sup> Elliot, J. (1984): *"Métodos Y Técnicas de investigación-acción"* (MEC. Málaga)

<sup>v</sup> Tejedor, F. J. (1990): *"Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago"*. (Doc. Policop, Universidad de Santiago)