

Cuando la evaluación busca acompañar los tiempos de aprendizaje de los/las estudiantes universitarios/as.

Monetti, Elda, Molina, María Elena, Sapini, Sonia, Sansberro, Mariela y Rivoir Lagleyze, Marian.

Cita:

Monetti, Elda, Molina, María Elena, Sapini, Sonia, Sansberro, Mariela y Rivoir Lagleyze, Marian (2022). *Cuando la evaluación busca acompañar los tiempos de aprendizaje de los/las estudiantes universitarios/as. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/136>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/poX>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

Cuando la evaluación busca acompañar los tiempos de aprendizaje de los/las estudiantes universitarios/as

Monetti, Elda

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

marga@criba.edu.ar

Molina, María Elena

CONICET - Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Humanidades (UNS)

elena.molina@uns.edu.ar

Sapini, Sonia

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

sonia.sapini@uns.edu.ar

Sansberro, Mariela

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

mariela.sansberro@uns.edu.ar

Rivoir Lagleyze, Marian

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

marianrivoir@gmail.com

Resumen

Desde una mirada didáctica el/la profesor/a universitario/a es el que planifica y propone situaciones de enseñanza tendientes a promover el aprendizaje. Esta planificación delinea un recorrido que los estudiantes necesitan seguir. En ese contexto, se entiende a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de datos sobre los cuales se emite un juicio de valor que permite la construcción del conocimiento para la toma de decisiones. Este proceso ocurre a lo largo de un período de tiempo que conlleva, en la mayoría de los casos, un único recorrido que implica para el estudiante aprender en momentos preestablecidos (por ejemplo, hay fechas de parciales, recuperatorios o de finales establecidas).

Nuestra propuesta de programación distingue los tiempos didácticos de los tiempos de aprendizaje: buscamos acompañar los procesos de aprendizaje ofreciendo un sistema de evaluación que contempla diversos recorridos similares en sus exigencias. Los objetivos de este trabajo son describir y analizar dicho sistema de evaluación enfatizando la necesidad de que la evaluación en la universidad, en lugar de convertirse en un obstáculo y una herramienta de control, se configure como un acompañamiento de los procesos de aprendizaje en su singularidad.

Palabras clave: evaluación; tiempo didáctico; tiempo de aprendizaje; enseñar en la universidad; estudiante universitario

Introducción

Desde una mirada didáctica, el/la profesor/a universitario/a es el que planifica y propone situaciones de enseñanza tendientes a promover el aprendizaje. Esta planificación delinea un posible recorrido a seguir por los estudiantes. En ese contexto, se entiende a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de información sobre la que se emite un juicio de valor que permite la construcción del conocimiento para la toma de decisiones (Fernández Tejada, 1999). Este proceso, no improvisado, impone la necesidad de organizar elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer recursos, construir o seleccionar instrumentos, etc. (Elola, Zanelli, Oliva, Toranzos, 2011). Esta recolección sistemática de información, entonces, suele ocurrir a lo largo de un período de tiempo que conlleva, en la mayoría de los casos, un único recorrido que demanda al estudiante aprender en momentos preestablecidos (por ejemplo, en el Nivel Superior, en instancias de parciales, recuperatorios y finales).

¿Por qué retomar la cuestión del tiempo didáctico para pensar las prácticas de evaluación? Porque esta es una dimensión central en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, constitutiva de la relación entre docentes y estudiantes. A diferencia de lo que sucede usualmente, nuestra propuesta de programación busca que los tiempos didácticos consideren los tiempos de aprendizaje. De este modo, intentamos acompañar los procesos de aprendizaje ofreciendo un sistema de evaluación que contempla diversos recorridos similares en sus exigencias, pero que prevé la recolección de información -con su posterior juicio de valor y toma de decisiones- en instancias diferenciadas. Este trabajo, entonces, procura mostrar una alternativa a esta gestión del tiempo didáctico. Nuestro objetivo consiste en describir y analizar el sistema de evaluación que proponemos desde nuestra cátedra, enfatizando la necesidad de que la evaluación en la universidad, en lugar de convertirse en un obstáculo y una herramienta de control, se configure como un acompañamiento de los procesos de aprendizaje en su singularidad.

La evaluación frente a los tiempos de aprendizaje: una problematización desde nuestra práctica de enseñanza

Prigogine (1997) plantea que el tiempo es una dimensión presente en todo fenómeno. Lógicamente, también está presente en la enseñanza formal en tanto práctica que se realiza en un tiempo y espacio institucional. En nuestro caso, la universidad y el currículum de las carreras en las que se inserta nuestra materia pautan fechas de inicio y finalización, cargas horarias a cumplir, entre otras. En efecto, toda actividad vinculada con la enseñanza se organiza en torno al tiempo cronológico, es decir, en aquel marcado por horas, fechas, inicios y finales numéricos. Este es un tiempo cuantificable, medible, objetivado e irreversible (Prigogine, 1997; Ardoino, 2000; Najmanovich 1994; Filinich, 2005; Monetti y Aiello, 2010). En este sentido, se alude a un *tiempo didáctico* (Poggi, 1995) que, en términos de Chevallard (1991), ataña a “la programabilidad de la adquisición del saber” (p. 75). Este tiempo implica un desarrollo racional de los contenidos que el docente tiene la intención de transmitir, con carácter irreversible. Así, cuando enseñamos a planificar una clase, proponemos estrategias didácticas y actividades que tienen una progresión, que aun en su singularidad, presentan un antes y después en su devenir.

No obstante, ese *tiempo didáctico* es *per se* una “ficción” que engloba la idea de que el saber está dispuesto en el eje del tiempo (Chevallard, 1991; Sensevy y Mercier, 2007). Es decir, se trata de la distribución de los contenidos que hace el docente en un tiempo determinado, tiempo que puede abarcar, de acuerdo con la planificación, el ciclo lectivo, el cuatrimestre, el mes, el día. De la misma forma, el tiempo didáctico abarca el tiempo en el que se desarrollan las acciones de cooperación del docente y el estudiante en la co-construcción de saberes durante la experiencia de aprendizaje. Además, es la gestión estratégica que hace el docente para crear las condiciones temporales que da un ritmo a las acciones del estudiante con el fin de que éste construya sus conocimientos. Como puede observarse, la categoría del tiempo didáctico refiere a temporalidades diversas que se solapan y yuxtaponen pero que tienen que ver con esas dos acciones intencionales que está entrelazando: el enseñar y el aprender (Molina, 2018).

Esta complejidad está comprendida en la noción de *cronogénesis* que, en la propuesta de Sensevy (2011), se relaciona con el origen o creación del tiempo

didáctico. La cronogénesis se encuentra ligada con una tarea fundamental del docente, pues él decide cuánto tiempo otorgará al estudiante para que construya su aprendizaje. Dicho de otro modo, el docente da origen al tiempo didáctico (segundos, horas, secuencia de sesiones, etc.) creando las condiciones para que el estudiante construya sus conocimientos. De esta manera, el docente al gestionar el tiempo didáctico puede hacerlo avanzar cambiando de un contenido a otro nuevo, o puede retrasarlo o prolongarlo haciendo que los estudiantes construyan, profundicen y consoliden saberes, o bien desviarlo, generando que el estudiante enfoque su atención en otros saberes que no estaban planificados (Chevallard, 1991). Esta gestión del tiempo didáctico, con frecuencia, facilita u obstaculiza el aprendizaje, es decir, la forma que se construyen y atribuyen significados a los nuevos saberes. No obstante, cabe describirla porque es, sin dudas, el modo más frecuente con el que se trabaja esta dimensión de la acción didáctica.

Sin embargo, muchas veces nuestros estudiantes no actúan en este tiempo didáctico preestablecido por el docente. En numerosas ocasiones, el aprendizaje que buscamos provocar en nuestros estudiantes deviene en un tiempo cuya cronología en muchos casos no coincide con la propuesta por el docente. El tiempo del aprendizaje implica reorganizaciones regulares que dan paso a nuevas experiencias, o promueve la apertura de nuevos grados de desarrollo en el conocimiento (Poggi, 1995) en una temporalidad que no siempre coincide con la instaurada por el tiempo de enseñanza.

En este contexto, la evaluación en muchos casos profundiza esta diferencia entre los tiempos de enseñanza y de aprendizaje: se presenta como un proceso que exige pasos y tiempos estipulados acompañados por prácticas instituidas que refuerzan el control sobre lo aprendido más que la posibilidad de revisar y construir los nuevos aprendizajes (Celman, 2004). La reflexión acerca de esta situación nos llevó a proponer un sistema de evaluación de nuestra materia que, creemos, contempla estas asincronías temporales.

Didáctica General/Didáctica II es una asignatura que se dicta tanto para diversos profesorados como para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. De este modo, busca adentrar a los estudiantes en la enseñanza, en tanto objeto de estudio de la didáctica, en los modos en los que se puede describirla, explicarla y fundamentarla (Camilloni, 2012).

Procuramos que nuestros estudiantes se aproximen a la didáctica desde una perspectiva conceptual, normativa, centrada en el desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolverse como futuros docentes: esto es, que puedan pensar la enseñanza como un problema teórico, pero también que puedan observar, analizar y proyectar sus propias intervenciones en tanto (futuros) docentes. De este modo, sostenemos que, en la formación docente, los procesos de análisis, comprensión y producción reflexiva sobre el saber didáctico se tornan ejes vertebradores y estructurantes.

Desde una perspectiva instrumental, y teniendo en cuenta el posicionamiento epistemológico planteado anteriormente, se construye un dispositivo de formación en torno al análisis, la reflexión y la propuesta de intervención de situaciones de enseñanza. La finalidad de este dispositivo es lograr una articulación entre la teoría y la práctica, entre la formación académica y la práctica profesional. Constituye una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de las competencias, la transferencia de capacidades y de saberes, en una situación real, pero preparada y supervisada a los fines de la formación. Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas, con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación a lo que se enseña, aprende, constituirse como alumno y docente, entre otras construcciones de sentido. Para comenzar a reflexionar sobre esas marcas de inscripción, el dispositivo de formación actúa como analizador, mediador de la formación y provocador de cambios. En este sentido, responde al modelo de formación docente centrado en el análisis (Ferry, 1997).

El dispositivo está compuesto por diversos momentos interrelacionados entre sí. Uno de ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales. El segundo momento se constituye en torno a la observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza. Como modo de acercarse a la cotidianeidad los/as estudiantes concurren en diáadas, durante dos semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares, en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo construyen, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de

reflexión generados en las clases. Sobre los registros se utiliza el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se busca posicionar al estudiante en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Se discuten los fundamentos de la toma de decisiones a partir de la narración de la propuesta de enseñanza que individualmente proponen los/as estudiantes.

Para el abordaje de los contenidos relacionados con los aspectos metodológicos de una clase, se trabaja la teoría anclada en las propuestas que los/las estudiantes construyen. De este modo, realizamos un abordaje teórico de lo metodológico a modo de acompañar estos procesos de formación de los/as futuros/as profesores/as universitarios/as.

En este marco, entendemos a la evaluación como integral y formativa (Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2011) indisolublemente ligada e inmersa en la enseñanza que realizamos. ¿Cómo pensamos entonces esas prácticas de evaluación, con especial referencia al sistema de evaluación asociado a la acreditación de la materia? Nuestra propuesta consiste en la realización de cuatro trabajos prácticos y un coloquio final.

Los cuatro trabajos prácticos se efectúan en parejas pedagógicas. De esta forma, el primer trabajo apunta a que los estudiantes puedan hacer una primera observación y registro de una situación de enseñanza. En este caso, se les propone trabajar con el fragmento de una película. El objetivo de este trabajo práctico es acordar significados y entrenar a los estudiantes en la observación y el registro de situaciones de enseñanza. A partir del segundo trabajo práctico, los estudiantes trabajan sobre el registro de situaciones de enseñanza con base en observaciones que efectúan en escuelas de educación secundaria de la ciudad de Bahía Blanca. De acuerdo con las distintas carreras que cursan (Profesorado en Historia, Ciencias de la Administración, Letras, Matemática, etc.), los estudiantes asisten durante dos semanas a todas las clases que se realizan de una materia que ellos mismos seleccionan con antelación y para la cual su título los habilitaría a enseñar. Luego de efectuado este trabajo de observación, en el segundo trabajo práctico, les solicitamos que confeccionen el

registro, que trabajen su implicación y que elijan y fundamenten un criterio de segmentación. En el tercer trabajo práctico, les pedimos que efectúen un primer análisis desde la perspectiva instrumental como avance para el cuarto trabajo práctico. Este último resulta en el análisis multirreferenciado de la clase observada. A partir del trabajo práctico cuatro, el coloquio consiste en la presentación y fundamentación de la planificación de una clase, planificación que debe pensarse, de forma individual, para la misma clase que observaron y analizaron. En nuestra materia, los estudiantes no tienen prácticas, pero sí entendemos que la enseñanza, en tanto práctica social, está siempre situada, por lo que el trabajo de observación y análisis enmarca la elaboración de las propuestas de enseñanza que llevan a cabo nuestros estudiantes.

Las condiciones de aprobación que presentamos en nuestro sistema de evaluación son las que tienden los puentes entre el tiempo didáctico y los tiempos de aprendizaje:

- a. Quienes *promocionan* (aprueban sin examen final), precisan aprobar cuatro de los cinco trabajos prácticos en primera instancia (entre ellos se deben incluir el cuarto y la defensa de la planificación en el coloquio oral).
- b. Quienes *regularizan* (aprueban el cursado únicamente), solo deben aprobar el cuarto trabajo práctico y la aprobación de la presentación de la planificación en formato escrito. Luego, en cualquier mesa de examen, completan el recorrido propuesto rindiendo el coloquio (esto es, la defensa y fundamentación de su planificación de clase).
- c. Aquellos estudiantes que, por diversos motivos, deciden hacer la materia en *condición de libres* efectúan exactamente el mismo recorrido: observación, análisis y propuesta de intervención con su defensa. La diferencia es que realizan dicho trayecto de acuerdo con sus propios tiempos: se les facilita el acceso a las instituciones para hacer las observaciones, pero luego trabajan los trabajos prácticos cuatro (análisis multirreferenciado) y el coloquio (planificación de una clase y su fundamentación) a su propio ritmo. En el examen final, la propuesta es idéntica a la que hacemos para quienes promocionan y/o regularizan: coloquio de defensa y fundamentación de esa propuesta de enseñanza.

El sistema de evaluación que implementamos busca superar la asincronía entre el tiempo didáctico y el tiempo de aprendizaje así como acompañar a los/las

estudiantes en sus aprendizajes. ¿De qué modo creemos que lo estamos haciendo? Para aquellos estudiantes que consideran que van a poder acompañar sus aprendizajes con una de las propuestas de la materia, se implementa el sistema de trabajos prácticos que van preparándolos/as gradualmente para el desarrollo de sus capacidades de observación, análisis e interpretación de una clase y la posterior planificación de su intervención. En el caso que este grupo de estudiantes no pueda concluir y aprobar la materia en el coloquio de fundamentación de sus planificación, tiene otro camino que es la aprobación del análisis de la clase y su planificación para después, en otro momento, presentarse al final y fundamentar su planificación. Esta instancia es la misma, en sus exigencias y contenidos, que si se hubiera presentado al coloquio durante el cursado. Finalmente, aquel estudiante que decida preparar la materia como libre también va a enfrentar las mismas instancias de evaluación - el análisis y la planificación de una clase-.

De esta manera, consideramos que si como docentes buscamos que los/as estudiantes aprendan un conjunto de habilidades, capacidades y construcciones teóricas necesarias para su desempeño como futuros/as docentes, es posible evaluar la adquisición de las mismas en momentos que no están necesariamente asociados a los tiempos de la enseñanza, sino a sus tiempos de aprendizaje.

La evaluación (entre) tiempos didácticos y tiempos de aprendizajes

Pensamos nuestra propuesta de formación a partir de la idea de dispositivo que habilita comprender a la evaluación como esa posibilidad de tender puentes entre los tiempos didácticos y los tiempos de aprendizaje, configurándose así como una herramienta de acompañamiento de los procesos que cada sujeto/a realiza.

En ese sentido, sostenemos desde esta propuesta que cada estudiante sea interpelado/a como “sujeto didáctico” siguiendo las ideas de Chevallard (1991), es decir, entre ese tiempo lineal que se le impone y aquel tiempo que según sus características subjetivas se va definiendo progresivamente con los tiempos de la enseñanza, siguiendo así, de alguna manera su propio proceso y singularidad.

En relación con lo expuesto, se configura un sistema de evaluación que contempla diversos recorridos en los que cada uno/a de los/as estudiantes puede adecuar sus tiempos de aprendizaje en instancias diferenciadas, lo cual se aleja

de meras prácticas de control, favoreciendo de este modo procesos de revisión y construcción de nuevos aprendizajes.

Así, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se conforman como un tejido, en el que se entraman los tiempos didácticos con los tiempos de aprendizaje de cada uno/a de los/as estudiantes y a la vez nos ofrece información para la toma de decisiones de los procesos de enseñanza.

Bibliografía

- Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2000). La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis. En Barbier, Jean Marie (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. París. PUF.
- Camilloni, A. y otros. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2004). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Conferencia III Jornadas de innovación pedagógica en el Aula Universitaria, Bahía Blanca.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Formación de Formadores Serie Los Documentos Nro. 6. Novedades Educativas.
- Filinich, M. I. (2005). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Molina, M.E. (2018). Escritura, tiempo didáctico y producción de saberes en aulas universitarias. *Revista Contextos de Educación*, Año 18 - Nº 24. Pp 27-40.
- Monetti, E. y Aiello, B. (2010) ¿Deseo de innovar? ¿Siempre?. La innovación entre el tiempo y el deseo. En Lucarelli, E. y Malet, A. (eds), *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones. p. 207 a 222
- Najmanovich, D. (1994). De 'EL TIEMPO' a las temporalidades. En Bleichmar, Silvia (comp.), *Temporalidad, Determinación, Azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.

- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Prigogine, I. (1997). *El Fin de las Certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Sensevy, G. y Mercier, A [eds] (2007) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Tejada Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. y Gairin Sallan, J. (eds.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (1 ed., pp. 25-56). Madrid: Síntesis de Educación, Vol. 5.