

Ponencia: Representaciones Sociales acerca de la evaluación de estudiantes universitarios/as. El caso de una Universidad de Gestión Privada.

Gallardo, Guillermo

Universidad Juan Agustín Maza

gallardo.guillermo@gmail.com

Pulvirenti, María de Belén

Universidad Juan Agustín Maza

mariabelenpulvirenti@gmail.com

Resumen

La temática de la evaluación cobra relevancia cuando se pretende recuperar las impresiones, opiniones e imágenes que poseen los alumnos, así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben.

Nos preguntamos:

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los alumnos de una universidad privada de la Provincia de Mendoza sobre la evaluación de sus aprendizajes?

La investigación se enmarcó dentro de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). La metodología cualitativa permitió poner énfasis en la interpretación que los alumnos hacen de los procesos de interacción (evaluación), y permitió dar cuenta de cómo las personas interpretan, comprenden y definen su mundo de vida, qué es lo que definen como problemático y qué no. La metodología cuantitativa implicó la aplicación de un cuestionario (Porto Curás y Trillo Alonso)¹ modificado.

Objetivo general

Describir y analizar los supuestos y representaciones sociales que sobre la evaluación tienen los alumnos de una universidad de gestión privada.

Objetivos específicos

Describir la valoración que sobre la evaluación tienen los alumnos de una universidad de gestión privada de la provincia de Mendoza.

¹ Porto Curás, M. y Trillo Alonso, F.; (1999) La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad: Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, N° 9. 55-75

Comprender las creencias que sustentan las representaciones sociales que los alumnos tienen sobre la evaluación.

Describir las necesidades y requerimientos de mejora de los docentes respecto de la evaluación.

Entre los principales resultados podemos mencionar que en general los alumnos tienen una valoración positiva acerca de la evaluación en general y particularmente de la evaluación en su unidad académica. Esto ha podido constatarse a partir de los datos recogidos en los cuestionarios, en las entrevistas en profundidad y en las observaciones de exámenes.

La evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo debe limitarse a la instancia del examen final, y debe considerarse como una oportunidad de mejorar, facilitar y apoyar el logro de la excelencia en las instituciones universitarias.

Introducción

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social. También, son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

La evaluación debe ser tenida en cuenta especialmente en coherencia con otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que éste logre sus objetivos. El interés surge de la concepción de la evaluación como un instrumento de mejora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto es necesario reflexionar sobre el mismo dentro de un entorno de búsqueda de mejora de la calidad en la docencia. El uso de un conjunto de recursos de aprendizaje (siendo la evaluación una instancia más del proceso de enseñanza – aprendizaje) que facilite la comunicación entre profesor y alumno son innovaciones que contribuirán a la calidad educativa.

En este trabajo se desea explorar sobre este aspecto a partir de las valoraciones realizadas por los propios alumnos, ya que trata de identificar cuáles son las representaciones sociales que los alumnos universitarios tienen acerca de la evaluación en general y de la evaluación en su carrera en particular.

Esta investigación retoma como base teórico-metodológica la perspectiva de las representaciones sociales ya que permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción. El centro de interés lo constituye la perspectiva del sujeto, sus vivencias sobre la evaluación, por lo cual se privilegia al actor y a su subjetividad.

La enseñanza (sobre todo la universitaria) se encuentra en una situación de necesaria evolución y reflexión para adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales. Es por ello que debemos entender a la enseñanza centrada en el aprendizaje por lo que debemos pensar en una evaluación para el aprendizaje y no en una evaluación del aprendizaje (Escudero y Luis, 2006).

A pesar de los cambios producidos en las concepciones sobre la evaluación, todavía aún en muchos casos se le sigue atribuyendo un papel independiente del resto del proceso de enseñanza, sin ningún tipo de consecuencia sobre el mismo. En la actualidad se acepta que la evaluación está íntimamente ligada al proceso de aprendizaje, siendo numerosos los estudios en la literatura especializada que destacan el impacto de la evaluación en la calidad del aprendizaje. Se reconoce en variadas investigaciones que las características de la evaluación utilizada por los profesores incide en la motivación y en el comportamiento de los estudiantes, siendo un factor clave, en mayor medida incluso que los objetivos del curriculum y los métodos de enseñanza (Biggs, 2005).

La evaluación entonces se constituye en uno de los elementos que mayor impacto ejerce en la conducta del estudiante en el proceso de aprendizaje (Campanario, 2000), por lo que resulta clara su importancia como recurso para favorecer el aprendizaje de los alumnos y para reflexionar sobre la enseñanza en su conjunto (Rosales, 2000).

La noción de evaluación se hace presente en las instituciones educativas en los discursos y las prácticas docentes, refleja posturas frente al poder, pone al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres. En ocasiones, se enreda en los indicadores económicos y pone a discrepar la evaluación pedagógica y el control de los recursos; en otras, hace suyo un lenguaje que suele hacer responsable de sus desaciertos a los sujetos individuales y, así, desplaza significados y extrapola explicaciones de un campo a otro, develando una amalgama de conceptos y de prácticas que no logran expresar su sentido.

Metodología

La investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), adoptando un diseño desde una perspectiva descriptiva-interpretativa.

Se utiliza la metodología cualitativa, adscrita a la tradición fenomenológica que permite producir datos descriptivos (Taylor y Bodgan, 1986), poner énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación que ellos hacen de estos procesos de interacción, y fundamentalmente permite dar cuenta de cómo las personas interpretan, comprenden y definen su mundo de vida, qué es lo que definen como problemático y qué no.

Por otra parte, la metodología cuantitativa, implicó la aplicación de un cuestionario que para el que sirvió de base el aplicado por Mónica Porto Curás y Felipe Trillo Alonso² modificado, dirigido a los alumnos de una universidad de gestión privada de la provincia de Mendoza.

El proceso de triangulación se produce cuando los investigadores combinan en una misma investigación, variadas observaciones, perspectivas, fuentes de datos y metodologías. La idea subyacente es que métodos cualitativos y cuantitativos deben considerarse como complementarios y no como rivales y de que las debilidades de cada método van a ser compensadas con las fortalezas del otro. Entre las ventajas de la triangulación, puede mencionarse la posibilidad de adquirir un conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis.

En la presente investigación, se procuró enriquecer los análisis cualitativos basados en entrevistas en profundidad con un análisis cuantitativo de encuestas por cuestionarios. Esta articulación de enfoques permitirá echar luz de una manera más integral al fenómeno en cuestión, las representaciones sociales de los alumnos sobre la evaluación.

Las unidades de análisis, en el caso de la lógica cuantitativa, fueron los alumnos universitarios que asistan a la carrera seleccionada. Se pensó realizar una muestra no probabilística accidental. El equipo de trabajo decidió aplicar el cuestionario a todos los alumnos presentes en la Unidad Académica al momento de realizar el mismo. Se aplicó en las Sedes Gran Mendoza, Valle de Uco y Este.

Debido a los resultados de las encuestas y luego de su análisis, el equipo de trabajo decidió que las entrevistas en profundidad las realizara la Ayudante Alumna. Esto fundamentalmente porque como en los cuestionarios no había aparecido ningún problema concreto con la evaluación, (a pesar de haberse realizado de manera anónima) el equipo pensó que con una alumna los alumnos se mostrarían menos reticentes en expresar sus verdaderas opiniones. El equipo tomó la decisión de tomar al menos dos entrevistas por año de cursado, mediante el

² Porto Curás, M. y Trillo Alonso, F.; (1999) La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad: Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, N° 9. 55-75

muestreo propio de la lógica cualitativa: el muestreo teórico, que puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar.

La selección de los informantes en las entrevistas cualitativas requiere de un diseño flexible de la investigación, ya que la cantidad de informantes no se especifican de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará (como afirmamos, al menos dos alumnos por año de cursado) y el modo de encontrarlas, pero debe estar dispuesto a cambiar el camino. Es importante el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.

El modo más fácil de obtener “informantes clave” es a través de la técnica de la “bola de nieve”, la cual nos permite conocer a algunos y lograr que ellos nos presenten a otros. Esa fue la técnica utilizada por la Ayudante Alumna, seleccionando informantes que tuvieran tiempo para dedicar a la entrevista, y que tuvieran buena voluntad para hablar sobre sus experiencias y expresar sus sentimientos.

Un riesgo para los investigadores cualitativos es que sienten que casi nunca llegan a un punto en que han completado sus estudios. Se suele tener la sensación que queda una persona más por entrevistar, (recordemos que en la lógica cualitativa todos los sujetos tienen algo para decir), pero la mayor parte de los investigadores llegan a un momento denominado por Glaser y Strauss (1967) como saturación teórica para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. Luego de la desgrabación y análisis preliminar de las entrevistas, el equipo decidió que efectivamente ese punto había llegado con las entrevistas realizadas.

Se realizó observación no participante con el fin de obtener información respecto de las percepciones de los alumnos respecto de los exámenes finales orales, como así también obtener una mirada “desde afuera” la mirada del investigador. Se registraron las expresiones y opiniones de los alumnos como así también la investigadora tomó registro del “ambiente” fuera de la mesa. También se analizaron exámenes finales escritos mediante la técnica del análisis documental.

Resultados

Se decidió que la fecha de relevamiento del cuestionario fuera después de las mesas del mes de septiembre 2017, para que los alumnos de primer año al momento de responder el cuestionario hubieran tenido suficientes posibilidades de enfrentarse a la situación de examen

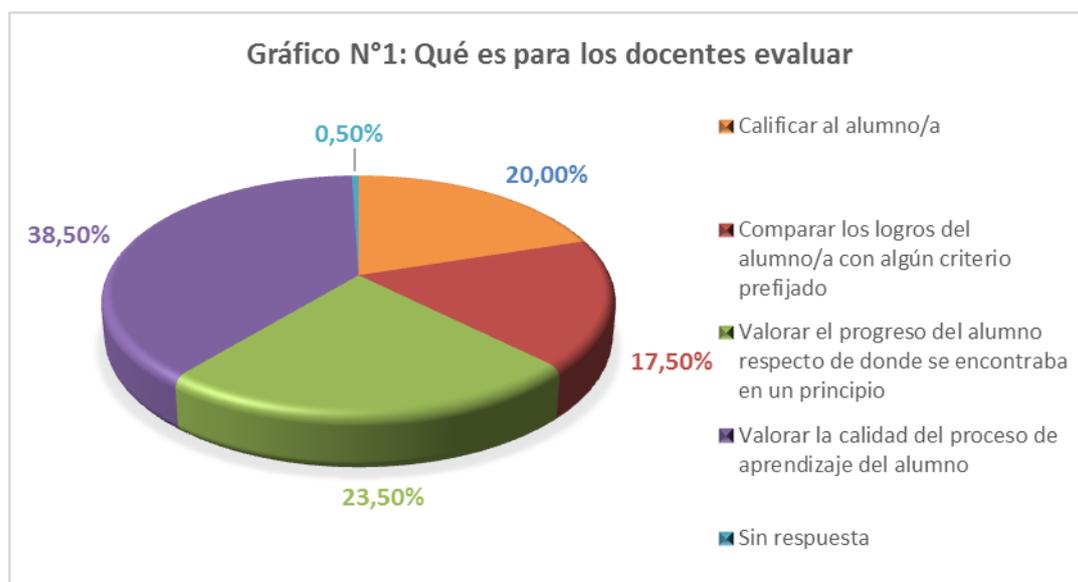
final, para así poder responder con mayor conocimiento sobre la evaluación en su carrera. A partir del cuestionario señalado precedentemente se han obtenido los siguientes resultados parciales.

CUESTIONARIOS

Se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario realizado a los alumnos por miembros del equipo de investigación en las tres Sedes en las que se dicta la carrera. Según datos proporcionados por la Facultad de Kinesiología, la totalidad de los alumnos era de 919. Se encuestaron 107 de Sede Gran Mendoza, 58 de la Sede Este y 35 de Sede Valle de Uco, siendo un total de 200 encuestas.

Se encuestaron en todos los años de cursado de la carrera, 92 corresponden a alumnos de primer año, 20 a segundo año, 51 a tercer año y 37 a cuarto año.

El 42% de los alumnos que respondieron la encuesta es de sexo masculino, y el 58% restante



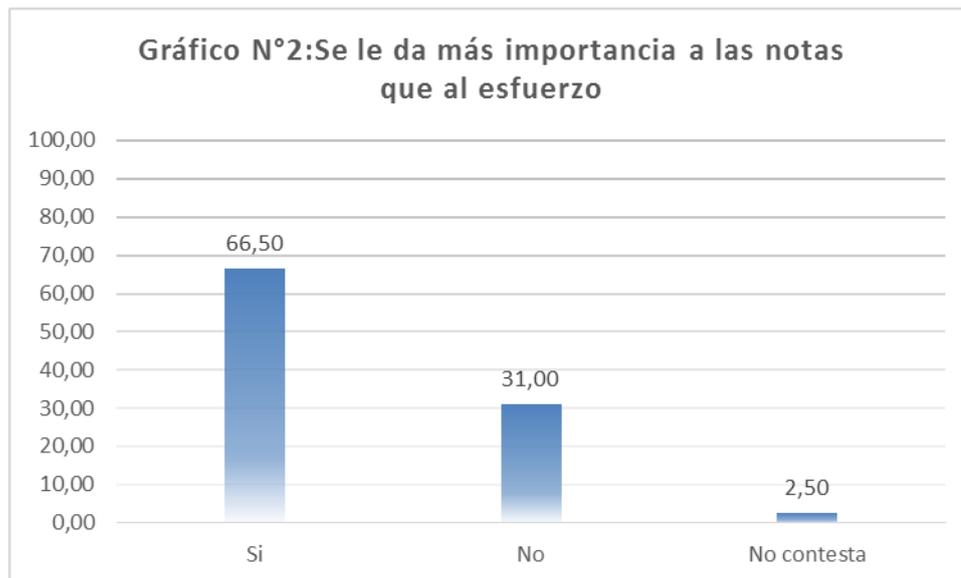
de sexo femenino.

Fuente: Elaboración Propia

Ante la pregunta: ¿qué crees que es para los docentes evaluar? Vemos que las respuestas, en general, son positivas, ya que el 38,50% contestó “valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno”, el 23,50% “valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio” el 17,50% “comparar los logros del alumno con algún criterio

prefijado”. Esto hace suponer que los docentes hacen explícitos los objetivos de la evaluación, que estos objetivos son conocidos por los alumnos.

No obstante lo señalado anteriormente, vemos que según la opinión del 66,50% de los alumnos, se le da más importancia a las notas que al esfuerzo. Es probable que esto se deba a que reconocen, como estudiantes universitarios que son, que al momento de evaluar, deben tomarse en cuenta otros aspectos más que sólo el esfuerzo, para la calificación de acreditación



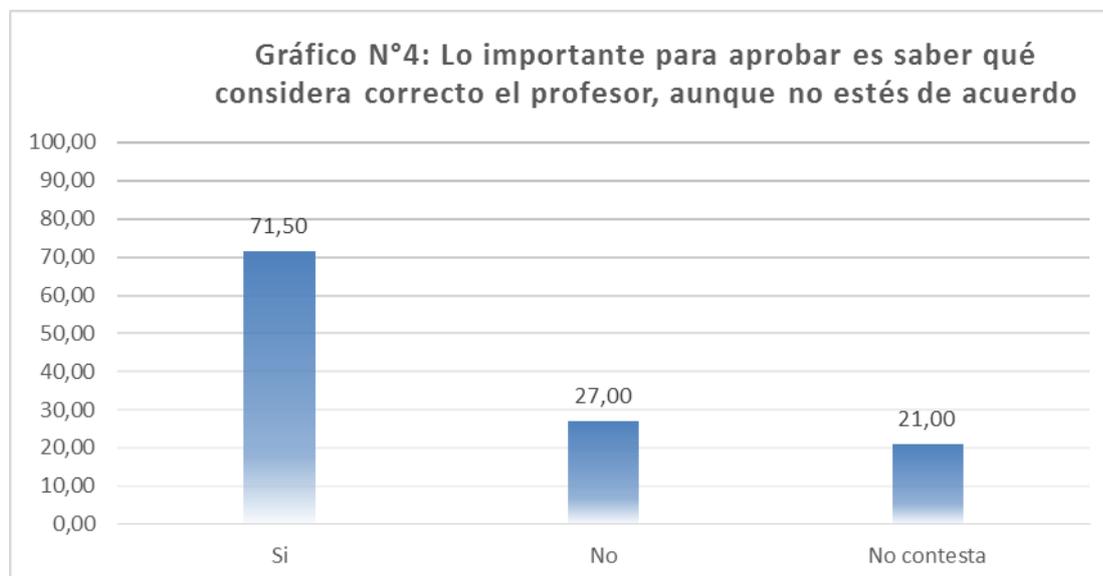
de los espacios curriculares.

Fuente: Elaboración propia

Llama la atención el dato que ofrece el Gráfico N° 3: más del 77% de los alumnos consultados opinó que es importante saber, más allá de la aprobación del espacio curricular. Esto llama poderosamente la atención e implicaría un alto compromiso con la carrera y con los conocimientos necesarios que debe tener un alumno para poder desarrollar luego sus actividades profesionales con idoneidad. También es necesario reconocer que las asignaturas se encuentran ubicadas en el Diseño Curricular en un marco de complejidad creciente, razón por la cual es necesario contar con los conocimientos previos para poder comprenderlas.



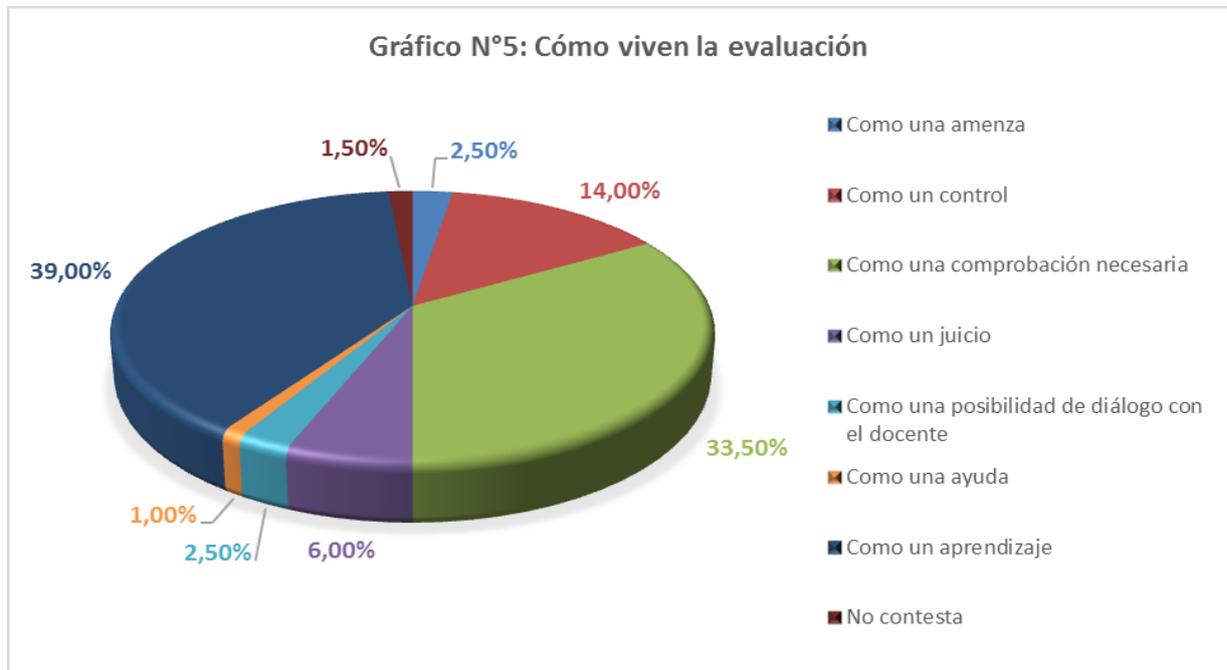
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

También es necesario reconocer que los alumnos tienen “estrategias de supervivencia” razón por la cual el 71,50% de ellos afirma que para aprobar es importante saber qué considera

correcto el profesor, aunque no estén de acuerdo, ya que este conocimiento les llevaría a aprobar las materias.



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico N° 5 vemos cómo nuevamente se confirma la opinión positiva que tienen los alumnos respecto de la evaluación en su unidad académica. Si sumamos los ítems “comprobación necesaria”, “posibilidad de diálogo con el docente”, “ayuda” y “aprendizaje”, se alcanza un porcentaje del 76% (152). De todas maneras, es menester destacar un dato relevante en esta investigación: el 39% vive la evaluación como un aprendizaje, mientras sólo el 2,50% como una amenaza y el 1,50% lo vivencia como un control.

Tabla N° 1: Opiniones acerca de los docentes y la evaluación

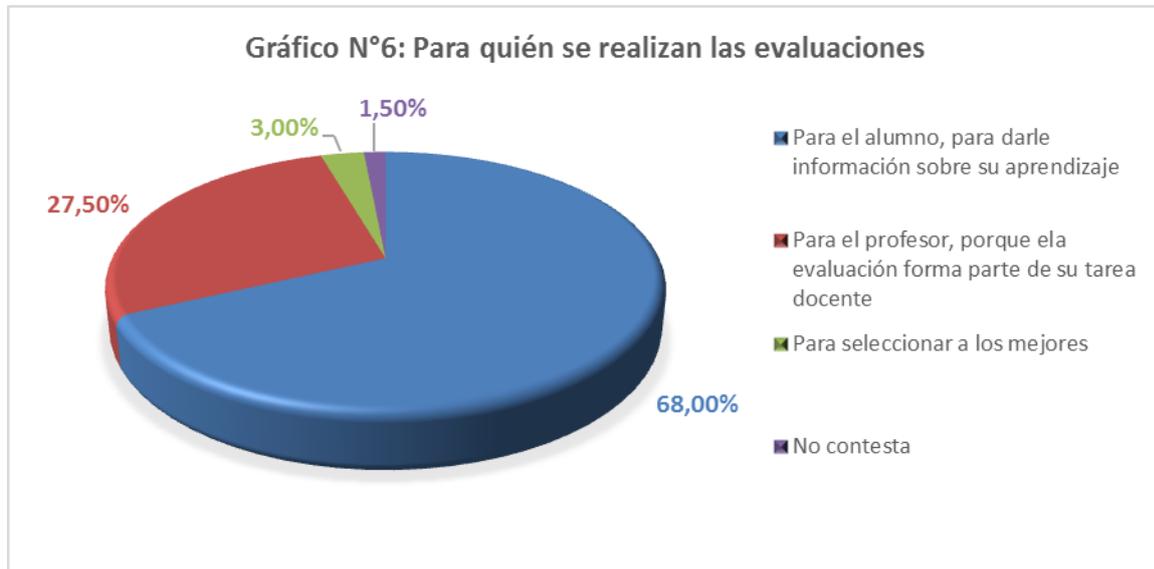
	Todos	Casi todos	Algunos	Casi ninguno	Ninguno	No Contesta
Repiten el mismo esquema de evaluación	4,50	44,00	45,50	3,50	2,00	0,50
Están formados en cómo evaluar	10,50	44,00	34,50	9,00	1,00	1,00
Creen que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje	47,00	31,00	18,00	2,50	0,50	0,50
Realizan una evaluación inicial para conocer cuánto saben los alumnos	4,00	9,00	22,00	37,50	26,50	1,00
Sólo evalúan al final del proceso	13,50	18,50	37,00	15,50	15,00	0,50
Dan explicaciones sobre las notas o los criterios utilizados	8,00	22,50	36,50	20,50	12,50	0,00

Fuente: Elaboración propia

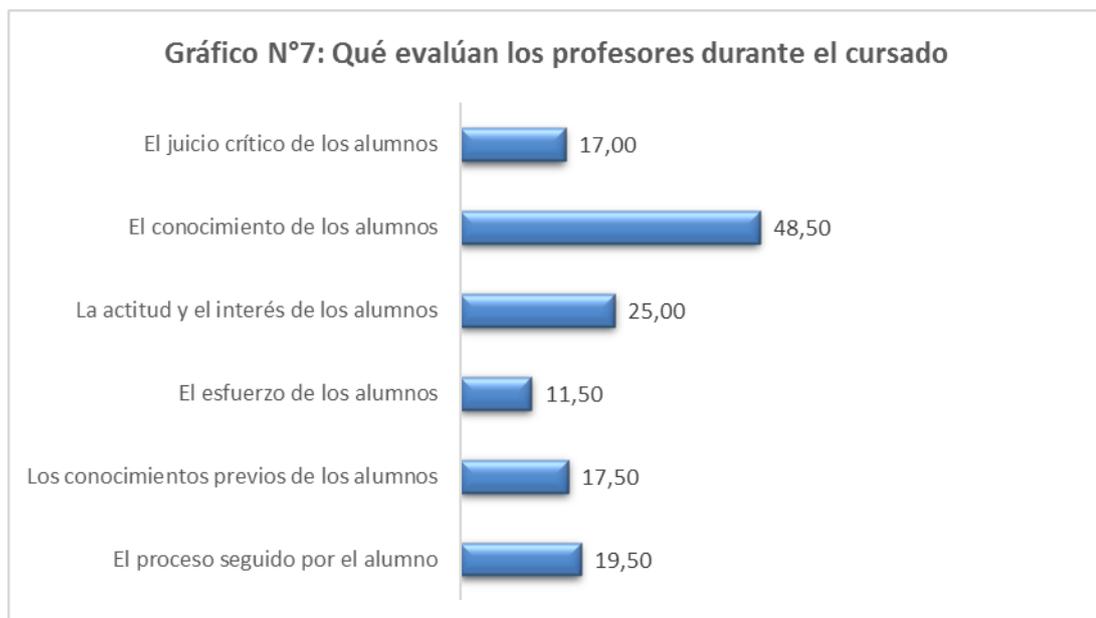
Es importante, en relación a la Tabla N° 1, destacar algunos datos: en opinión de los alumnos, algunos docentes repiten el mismo esquema de evaluación (45,50%); la mayoría afirmó que casi todos están formados en cómo evaluar (44,00%); que “todos” creen que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje (47,00%); en opinión de los alumnos, casi ninguno de los docentes (37,50%) realizan evaluaciones iniciales, que algunos docentes dan explicaciones sobre las notas o los criterios (36,50%). Un dato relevante es que, para la mayoría de los alumnos, algunos docentes sólo evalúan al final del proceso (37,00%). La evaluación inicial permitiría obtener un diagnóstico de la situación de partida de alumno, es una información muy valiosa que debería ser analizada previamente al inicio del proceso.

En el caso en relación con la pregunta ¿Para quién se realizan las evaluaciones? La mayoría (68,00%) afirmó que se efectúan para el alumno, lo que le brinda información referente a su aprendizaje. Esto significaría que a pesar de algunos aspectos no tan positivos puestos de

manifiesto en la tabla N° 1, los alumnos perciben que a través de las evaluaciones reciben información sobre el proceso de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia



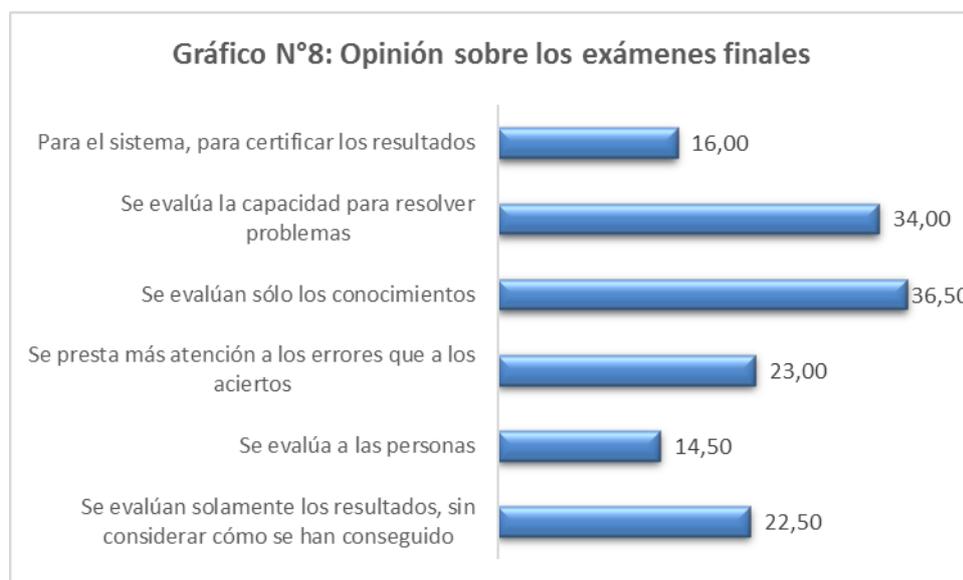
Fuente: Elaboración propia

Consecuentemente con la apreciación que los alumnos tienen respecto de la evaluación, vemos que, según su opinión, se evalúan fundamentalmente los conocimientos (48,50%), en segundo lugar, la actitud y el interés de los alumnos (25,00%) en tercer lugar el proceso seguido por el alumno (19,50%) y en cuarto lugar están el juicio crítico de los alumnos y los conocimientos previos.

Para el 59,50% de los alumnos algunas veces existen contradicciones entre la evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que denotaría que los docentes no son claros sobre qué aspectos son prioritarios al momento de evaluar, tal observación se ve reflejada en que el 28,50% afirma que los profesores no establecen ni siguen criterios determinados para evaluar.

No obstante lo señalado anteriormente, para la mayoría de los alumnos (55%) la evaluación se realiza de manera rigurosa mediante un proceso claro y transparente (57%), sin embargo, el (62%) de los alumnos manifiesta que en la evaluación final se toman temas que no se dieron en clase. Por otro lado, es importante aclarar que sólo para el 3,50% de los alumnos la evaluación es un instrumento de control, amenaza o de venganza contra el alumno.

En el gráfico N°8 se observa la opinión que tienen los alumnos sobre los exámenes finales, las opciones más ponderadas fueron que se evalúan los conocimientos (36,50%) y la capacidad para resolver problemas (34%), siendo las menos elegidas las opciones que se evalúa para el sistema, para certificar los resultados (16%) y que se evalúan a las personas (14,50%).



Fuente: Elaboración propia

Indagados sobre otros aspectos de su vida académica, la Tabla N° 2 nos muestra en general una buena opinión, tanto de la formación recibida, de la preparación en metodología de estudio, del desarrollo de actitudes y valores personales, de la capacidad de análisis crítico y la satisfacción con las diferentes materias, entre otros aspectos.

Tabla N° 2: Opinión respecto de otros aspectos de la formación recibida

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No contesta
Formación recibida en las diferentes asignaturas	18,50	58,50	19,00	1,50	2,00	0,50
Preparación en metodología de estudio	10,00	40,00	36,50	11,50	0,50	1,50
Desarrollo de actitudes y valores personales	18,50	42,00	29,50	7,50	2,50	0,00
Desarrollo de la capacidad de análisis crítico	15,50	49,00	30,50	4,00	1,00	0,00
Cualidades de los docentes	16,00	54,50	25,00	2,00	2,00	0,50
Relación docente-alumno	16,50	49,50	28,50	4,00	1,50	0,00
Adecuación de las formas de evaluar	11,50	43,50	37,50	5,50	1,00	1,00
Clima de motivación y trabajo en la clase	16,50	43,50	24,50	13,50	1,50	0,50
Satisfacción con las diferentes materias	13,50	44,00	33,00	8,00	1,50	0,00

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la Tabla 2, los alumnos están conformes con los diferentes aspectos indagados respecto de la formación recibida. Todo ello guarda relación con lo expresado respecto de la evaluación.

ENTREVISTAS

Las representaciones sociales (RS) son solo una expresión del conocimiento de sentido común. Las RS las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, la evaluación.

Uno de los autores franceses que mayores elementos ha proporcionado a la metodología de las RS es Abric (2001). El autor considera que hay distintos tipos de métodos de recolección del contenido de una representación, en donde destacan la entrevista, las aproximaciones monográficas (etnografía, análisis histórico, encuesta), asociación libre, la carta asociativa;

métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación, que permiten identificar los lazos entre elementos de la representación y la jerarquización de ítems.

Es por eso importante realizar el análisis de las entrevistas a los alumnos.

Consultados los alumnos acerca de si tenían experiencias previas en otras carreras universitarias cinco respondieron que sí y tres respondieron que no. Es importante destacar que entre los que respondieron que sí afirmaron espontáneamente que en las otras experiencias se “sintieron como un número acá te tienen más en cuenta” y que el anterior era un “ambiente sofocante no como acá que no es cerrado o estructurado”.

Esto significaría que la mayoría de los alumnos tiene “opinión fundada”. Las experiencias previas (positivas o negativas) les permitirían tener una mirada distinta sobre la Facultad, los docentes y concretamente sobre la evaluación, objeto de estudio de esta investigación.

Como lo que nos interesa es conocer cuáles son las representaciones sociales que los alumnos tienen acerca de la evaluación, las entrevistas giraron a las opiniones durante el cursado y en los exámenes finales.

A momento de analizar la evaluación durante el cursado todos la calificación bien. Ninguno de ellos manifestó que la evaluación fuera una amenaza ni un castigo si no fue calificada como buena con fundamentos que marcan la necesidad de estar al día, de ir de a poco conociendo cuál es su proceso. Y señalan también la importancia de trabajar en grupos (que se da en pocos casos) y los parciales “para desarrollar” en contra de los de opción múltiple que les permite en algunos casos “chantear”.

Aquí podemos ver un elemento importante en la construcción de las representaciones sociales que los alumnos de la Unidad Académica tienen acerca de la evaluación: en primer lugar no es percibida como amenazante, como castigadora, si no como un elemento necesario en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se indagó también acerca de los exámenes finales y sus preferencias respecto de los exámenes orales. Todos los sujetos entrevistados afirmaron preferir exámenes orales con temas a desarrollar, ya que los exámenes “ping pong” no les permiten desarrollar los temas, no les permiten pensar y además consideran la importante la comunicación no verbal con el profesor, hecho que solo se produce en este tipo de exámenes.

Cuando respondieron acerca de los exámenes escritos, solo dos de los sujetos prefirieron los exámenes de opción múltiple. El resto de ellos prefieren exámenes de desarrollo porque justamente les permite desarrollar sus ideas y expresarse.

En general los alumnos prefieren los exámenes orales, porque son más relajantes permiten desarrollar las ideas también manejar los miedos ya que “te vas escuchando” y “podés ir cambiando el argumento” a medida que el examen avanza. Los alumnos que prefieren los escritos los hacen por las mismas razones: los temores, los nervios de rendir un examen. Además afirman que “si no estudiás con el examen oral quedás en evidencia”.

Volvemos a la RS de la evaluación como importante para el desarrollo de la argumentación, para el desarrollo de sus conocimientos.

Aquí es importante resaltar que, si bien la carrera se ubica dentro del campo de las ciencias de la salud, debe propiciar “La formación integral de profesionales éticos y competentes en las distintas especialidades, capaces de relacionarse eficientemente en un equipo interdisciplinario y multidisciplinario...” tal como se expresa en la Misión de la Facultad. Pareciera que los exámenes finales, orales, de desarrollo, son los que propician esta formación.

Respecto de lo que es importante para aprobar, la totalidad de los alumnos afirmó que **saber**. Saber, entender y saber explicar fueron las categorías que se repitieron en todas las entrevistas. También surge como categoría relacionar con otras materias, no saber de memoria. Uno de los alumnos puso en valor que precisamente esto les permitiría tener las capacidades para “relacionarte con los pacientes como terapeuta, como tratar al paciente...”

Salvo uno de los sujetos, el resto opinó que su opinión importa, que es tenida en cuenta en los exámenes finales. Pero todos también afirman que hay que tener argumentos, que hay que saber de la materia que sea. Uno de ellos dijo que la opinión de los alumnos importa “y más en esta facultad”.

Las experiencias en las situaciones de examen fueron calificadas como buenas, con docentes que les hacen relacionar los contenidos de la materia y con otras materias, no interrumpen y explican cuando tienen un error.

Las malas experiencias (dentro de las calificaciones de buenas en general) fueron puntualizadas cuando “los docentes usan el celular” “se van y vuelven”. Uno de ellos se retiró de un examen peleado con la docente.

Todos afirmaron que el entorno familiar y de la facultad influye, de manera positiva o negativa. En el caso de la Facultad, influye de manera positiva.

EXÁMENES FINALES

Se observaron exámenes finales para triangular, tal como se hiciera con las entrevistas, la información entre éstas y los cuestionarios aplicados, ya que se considera que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias de recolección de datos (cualitativas o cuantitativas) arrojan resultados muy similares implica la corroboración de los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación.

Hay que tener en cuenta que cada estrategia analiza el fenómeno desde una perspectiva diferente, por lo que la triangulación es una herramienta enriquecedora.

Uno de los exámenes observados era solo escrito. De respuestas cortas o de opción múltiple o del tipo Verdadero/Falso. No son corregidos inmediatamente y no pueden ser vistos por los alumnos. Indudablemente las respuestas halladas en los cuestionarios y en las encuestas en cuanto a la preferencia de los alumnos a exámenes orales y de desarrollo tiene que ver con las dificultades que les plantean este tipo de exámenes. Recordemos que la mayoría de los alumnos prefiere el tipo de examen señalado precedentemente.

En las otras mesas observadas se pudo visualizar que se utilizan diversos métodos de examen y hasta se combinan los mismos, es decir, se toman escrito y oral, y en otras ocasiones oral exclusivamente.

En el caso de las mesas en las que la modalidad fue mixta, se comienza por un escrito, en el cual el alumno tiene una hora para realizarlo, no contenía preguntas a desarrollar, sino a completar palabras en frases y en cuadros sinópticos, respuesta corta y verdadero o falso.

Durante el escrito, la docente responde preguntas sobre comprensión de consignas.

Luego de corregir los mismos, se les avisaba a los alumnos que no habían alcanzado el 60% (valor que les daba el acceso al oral). Y se les mostró el examen y se le dieron las explicaciones pertinentes de por qué no aprobaron.

Ya en el oral, el alumno desarrollaba el tema en la pizarra y cuando había escrito todo lo que sabía, se lo exponía a alguna docente que se acercara hasta su lado. Se le dan tres temas al alumno, cualquiera de las cuatro docentes presentes se lo puede tomar.

Con respecto al ambiente, al estar uno a uno (docente-alumno) se notaban los nervios propios de un examen, el trato de las docentes siempre fue respetuoso, orientando al alumno en su razonamiento, tratando de tranquilizar al alumno, generando un clima de escucha. Se pregunta de diversas maneras, buscando que el alumno comprenda.

El trato con el alumno es de usted y por el apellido.

Si el alumno manifiesta nervios al estar en la pizarra, se le ofrece la opción de un papel y que lo rinda en el banco.

Se permite que otros alumnos presencien la mesa, si es que el alumno que rinde lo permite.

En el caso de los exámenes orales exclusivamente, el trato con el alumno también es de usted y por el apellido. Esto, sumado a la condición de examen final, podría pensar que establece una gran distancia entre el docente y el alumno, ya que el ambiente es tenso, ya que el alumno está sentado frente a los docentes, y en una de las mesas no podían entrar otros alumnos a observarla.

Se pudo observar que se le da la posibilidad al alumno de dibujar cuando le sea más fácil para recordar las estructuras. También tiene a su disposición las maquetas que se utilizan durante el año.

Si el alumno permanece callado, los docentes se ponen a conversar entre ellos de otros temas hasta que el alumno retome con el examen.

En casi todos se le informó al alumno el motivo por el cual fue desaprobado.

Se les consultaba a los alumnos si tenían algún tema para comenzar el examen.

Estas observaciones, como afirmáramos anteriormente, son coherentes con las respuestas brindadas por los estudiantes en las entrevistas.

CONCLUSIONES

La evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo debe limitarse a la instancia del examen final, y los docentes deben considerarla como una oportunidad de mejorar, facilitar y apoyar el logro de la excelencia en las instituciones universitarias.

La enseñanza (sobre todo la universitaria) se encuentra en una situación de necesaria evolución y reflexión para adaptarse a las nuevas demandas. Es por ello que debemos pensar en una evaluación para el aprendizaje y no en una evaluación del aprendizaje (Escudero, 2006).

La evaluación entonces se constituye en uno de los elementos que mayor impacto ejerce en la conducta del estudiante en el proceso de aprendizaje (Campanario, 1998), por lo que resulta clara su importancia como recurso para favorecer el aprendizaje de los alumnos y para reflexionar sobre la enseñanza en su conjunto (Rosales, 2000).

La noción de evaluación se hace presente en las instituciones educativas en los discursos y las prácticas docentes, refleja posturas frente al poder, pone al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres. En ocasiones, se enreda en los indicadores económicos y pone a discrepar la evaluación pedagógica y el control de los recursos; en otras, hace suyo un lenguaje que suele hacer responsable de sus desaciertos a los sujetos individuales y, así, desplaza significados y extrapola explicaciones de un campo a otro, develando una amalgama de conceptos y de prácticas que no logran expresar su sentido.

La temática de la evaluación académica en general y la de la evaluación docente en particular cobra relevancia particular cuando lo que se investiga son las vivencias que los estudiantes tienen al respecto, es decir, cuando se pretende recuperar sus impresiones, opiniones e imágenes así como el significado que le asignan y las consecuencias que perciben.

Es en ese sentido que nos preguntamos:

¿Cuáles son las creencias y representaciones sociales que tienen los alumnos de una universidad privada de la Provincia de Mendoza sobre la evaluación de sus aprendizajes? ¿Cuál es el significado que le asignan a la evaluación? Y es por eso que planteamos la siguiente Anticipación de Sentido: La valoración que sobre la evaluación tienen los alumnos de una universidad de gestión privada, que sustenta las representaciones sociales que los alumnos tienen sobre la evaluación, es, en general, negativa.

Podemos afirmar, en base a los datos y la información disponible, que la anticipación de sentido planteada, no se cumple. Podemos observar que en general los alumnos tienen una valoración positiva acerca de la evaluación en general y particularmente de la evaluación en su unidad académica, según los resultados que arrojan los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones de exámenes finales.

Las Representaciones Sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Para Moscovici (1979, p. 18), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios".

Las Representaciones Sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además son expresadas por un sector social particular. Es por eso que las conclusiones de esta investigación sólo se refieren a los alumnos de la carrera analizada de la Unidad Académica analizada.

El estudio de las Representaciones Sociales de los actores de la educación permite conocer el interior de las instituciones educativas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales en Jean Claude Abric (coordinador) *Prácticas sociales y representaciones* Ediciones Coyoacán, (pp. 53-74).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4666147&pid=S0185-2698200400010000500001&lng=es
- Aisenson, D. y otros (1999). Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, VII.
- Arbesú García, M. I.; Gutiérrez Vidrio, S.; Piña Osorio, J. M. Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, núm. 53, diciembre, 2008, (pp. 85-96). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005308>.
- Arbesú García, M. I.; Rueda Beltrán, M. La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, núm. 36, abril, 2003, (pp. 56-64) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología Educativa*. Trillas.

- Avendaño, C; Krause Jacob, M; Winkler, M. I (1993) Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Revista Psikhe*, Vol. 2, N° 1. (pp. 107-114)
- Banchs M. A. (1986) Concepto de “representaciones sociales”: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología* N° 8-9 (pp. 27-40)
- Barreiro, A. (2018) Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200422082210/representaciones-sociales.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea
- Castillo Arredondo, S. (coord.) (2002) *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Pearson Educación S.A.
- Castorina, J. (Comp.). (2003). *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Campanario, J. M. (2000) El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), (pp. 369-380).
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Alicia Camillioni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-36). Paidós.
- Cibeira, A. y Betteo Barberis, M. (coords.). (2009). *Jóvenes, crisis y saberes Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Noveduc.
- Contreras Romero, G.; Balcazar Nava, P.; Gurrola Peña G., González Arce, G. Factores que influyen en la construcción de la identidad en adolescentes. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 107 (8), (pp. 107-119).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Stella.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Octaedro,
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Goyes Moreno, I. y Uscategui de Jiménez, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Graficolor.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento Social e Historicidad. *Relaciones*, XXIV (93), 99-113.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, (pp. 133-154).
- Lacolla, L. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). <http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camillioni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-34). Paidós Educador.
- López Beltrán, F. Representaciones Sociales y Formación de Profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. julio-diciembre 1996, vol 1, núm 2 (pp. 391-407)
- Margulis, M. (2000). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Mireles Vargas, O. (2011) Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *En Siéctiva. Revista Electrónica de Educación*. (pp. 1-11). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/121/114>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda ed.). Huemul.
- Mora, M. (2002) La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* N° 2. Otoño 2002. <http://blues.uab.es/athenea/nume2/Mora.pdf>
- Porto Curás, M. y Trillo Alonso, F.; (1999) La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad: Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, N° 9. 55-75. <http://www3.uji.es>:

<http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20percepcion%20de%20los%20estudiantes%20sobre%20su%20evaluacion%20por%20Felipe%20Trujillo.pdf>

Raiter, A.; Zullo, J.; SzretterNoste, M.; García, P. y otros. (2001). *Representaciones Sociales. Versión corregida en enero de 2010 del Capítulo I*. EUDEBA.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J.I. Pozo y C. Monereo *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.

Rosales, C., (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea.

Salinas Salazar, L.; Isaza Mesa, L. S.; Parra Mosquera, C. A. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), (pp. 203-221).

Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, V (1), 67-85.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós