

Tesis de Maestría en Docencia Universitaria

“Aprendizajes y Evaluación en la Universidad. La mirada del Estudiante”

Maestranda : Dina María Juana Peralta.

Directora : Susana Celman

Agosto 2019.

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral.

Agradecimientos:

Van mis agradecimientos a todas las personas que me acompañaron en mi largo recorrido como docente de diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Santa Fe y especialmente el Colegio Nuestra Señora del Calvario, al Colegio Inmaculada Concepción y a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

El acompañar a tantos estudiantes en su aprendizaje incentivaron en mí la necesidad de conocer sobre metodologías pedagógicas y didácticas, y ello derivó en la inquietud de investigar temas relacionados a la educación.

También debo agradecer a mi familia, sin su paciencia y apoyo no hubiese alcanzado este resultado.

Finalmente a mi querida directora, Susana Celman, sin la cual no hubiese podido realizar esta Tesis. No solo encontré en ella una persona generosa de sus conocimientos, sino un ser especial que me apoyó e incentivó a mejorar continuamente.

A todos ellos: Gracias!!

Resumen

La temática que aborda la investigación se relaciona con la evaluación en el campo de la educación universitaria. Particularmente, la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

En este trabajo, la evaluación es comprendida como una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, y una forma de regulación integrada a sus procesos. En ese orden, se buscó indagar sobre las percepciones de los estudiantes en relación con los enfoques de aprendizaje que adoptan frente a las instancias de evaluación y acreditación a las que se enfrentan.

El diseño seleccionado para llevar a cabo el estudio empírico privilegió un enfoque cualitativo, con aportes de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, en las cuales el estudiante era el protagonista principal de esta investigación.

Se concluyó que los procesos de aprendizaje desplegados por los estudiantes del último año de Contador Público y de Licenciados en Administración, dan cuenta de un grado de diversidad y complejidad que los identifican, dado que se despliegan y organizan de acuerdo a situaciones planteadas por la cátedra y se sostienen en ideas, experiencias y criterios propios que les permiten ir acreditando asignaturas, y es lo que define la estrategia que adoptarán a la hora de ser evaluados.

PALABRAS CLAVE: Estrategias aprendizajes, Evaluaciones, Estudiantes universitarios.

Abstract

The theme that this research addresses is related to evaluation in the field of university education. Particularly, the evaluation of learning in the field of the School of Economics of Universidad Nacional Del Litoral. In this work, the evaluation is understood as a constitutive dimension of teaching and learning, and a form of regulation integrated into its processes. In that order, we sought to investigate the perceptions of the students in relation to the learning approaches they adopt in the face of the instances of evaluation and accreditation they face. The design selected to carry out the empirical study favored a qualitative approach, with contributions of both quantitative and qualitative techniques, in which the student was the main protagonist of this research. It was concluded that the learning processes deployed by the students of the last year of Public Accountant and Administration, show a degree of diversity and complexity that identify them, since they are deployed and organized according to situations raised and are based on ideas, experiences and own criteria, which allow them to accredit subjects, and that is what defines the strategy they will adopt when they are evaluated.

KEY WORDS: Learning strategies, Assessments, University students.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Presentación del tema	1
Relevancia Académica y Social.....	3
Conclusiones	3
Estructura del Informe de Investigación	5
Primera Parte	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Marco Teórico Epistemológico	11
Sobre los Aprendizajes de los Estudiantes.....	11
Conductismo: la teoría tradicional del siglo XX.....	13
Cognitivistas – Constructivistas.....	16
Cognitivistas sociales centrados en la cultura.....	21
Los estudiantes y sus enfoques de aprendizajes.	24
Los Enfoques de Aprendizaje según John Biggs.....	27
Sobre las Evaluaciones.	31
Calidad de la evaluación de los aprendizajes.....	40
Tipos de evaluación y diferentes formatos.	44
Instrumentos para evaluar.	47
1.3 Perspectiva Teórico Metodológica De La Investigación.....	49
Dimensión Lógica: Enfoque Cualitativo.	50

Campo de Estudio: Unidad de Estudio y Unidad de Análisis	51
Segunda Parte.....	62
2.1 Descripción y Análisis de la Información	62
El Entorno de La Investigación: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNL	62
2.2 Análisis e Interpretación de la Información.....	67
Documentos institucionales.	68
Instrumentos de evaluación.....	75
El punto de vista de los estudiantes.	82
Conclusiones Finales.....	110
3.1 “Camino recorrido: cruces y convergencias”	110
3.2 El inicio de la investigación	111
3.3 El proceso de investigación	113
3.4 Las evidencias empíricas	114
3.5 En la Búsqueda de nuevas Miradas	118
Bibliografía	120

Lista de Tablas

Tabla 1.	12
Tabla 2.	27
Tabla 3.	28
Tabla 4.	29
Tabla 5.	45
Tabla 6.	53
Tabla 7.	63
Tabla 8.	65
Tabla 9.	70
Tabla 10.	71
Tabla 11.	72
Tabla 12.	82
Tabla 13.	83
Tabla 14.	86

Lista de Figuras

Figura 1.....18

Figura 2.....54

Introducción

Presentación del tema

La sociedad actual está atravesada por profundos cambios en lo económico, tecnológico y científico, que han desestabilizado el desarrollo de las profesiones basadas en conocimientos estables y entornos específicos, situación típica de la era industrial. Se presenta, así, un gran desafío para las instituciones educativas, responsables de preparar a las nuevas generaciones para aprender a aprender a través de nuevas competencias, conocimientos e ideales, que les permitan intervenir, críticamente, en estos nuevos contextos.

En consecuencia, la investigación en didáctica indaga sobre nuevos modos para resignificar los procesos educativos a la luz de los cambios enunciados. La evaluación de los aprendizajes, en todos los niveles educativos, no quedó exenta y se convirtió, en las últimas décadas, en un campo profuso de ideas y debates concernientes a sus múltiples dimensiones: política, social, didáctica y ética (House, 1994; Gimeno Sacristan, 1997; Camillioni, 1998; Celman, 1998, 2013; Litwin, 1998; Menin, 2004; Lipsman, 2010; Rafhagelli, 2016).

En referencia a la cuestión didáctica, los investigadores señalan una problemática peculiar al afirmar que la evaluación se ha convertido en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que los docentes estructuran su propuesta de enseñanza en base a lo que se evaluará y, a raíz de ello, los estudiantes sólo estudian en función de la evaluación y no para aprender (Perrenoud, 1990; Díaz Barriga, 1993; Litwin, 1998; Brown y Glasner, 2003; Alvarez Mendez, 2005; Biggs, 2005). El accionar docente ha invertido la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación: “Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o

importante, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación” (Litwin, 1999).

Los estudiantes estudian para aprobar, los docentes enseñan para evaluar, se produce, entonces, una praxis invertida, porque los actores del proceso educativo han dado vuelta el resultado esperado (el aprendizaje) y han colocado en su reemplazo a la evaluación.

De allí surgió la inquietud de analizar y comprender las modalidades de evaluación de los aprendizajes a la luz de los nuevos aportes científicos relacionados con la educación, con el fin de valorar los desempeños de los estudiantes universitarios propios de las profesiones que les permitirán aprender a aprender a lo largo de su vida.

Por otro lado, la mirada del estudiante, real protagonista de esta situación constituye un aporte fundamental para el análisis crítico de la realidad que rodea al proceso educativo. Por ello, en esta investigación, se trató de describir y analizar, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el Ciclo Superior, las posibles relaciones entre los formatos de evaluación de las asignaturas, diseñados por los docentes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la UNL¹, y los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas.

Indirectamente se ponen en evidencia: las diferentes modalidades de evaluaciones que se están aplicando en la FCE² (UNL); los conocimientos que poseen los docentes sobre las modalidades de evaluación; los diferentes formatos de evaluación y sus funciones en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

¹ Universidad Nacional del Litoral.

² Facultad de Ciencias Económicas.

Relevancia Académica y Social

La Universidad Nacional del Litoral, a través de su planificación, propicia mejorar la calidad educativa. Asimismo, uno de los puntos que se enuncian concretamente en su Plan de desarrollo refiere a realizar un análisis y reflexión sobre los procesos educativos con el fin de repensar las propuestas pedagógicas (PDI UNL 2010).

En ese orden, la problemática abordada en este trabajo sobre la evaluación (uno de los componentes del proceso educativo) constituiría un aporte significativo y de sumo interés para toda la comunidad académica (autoridades, docentes y estudiantes) y contribuiría replantear los paradigmas tradicionales sobre los cuales se han asentado las evaluaciones universitarias.

Conclusiones

Al realizar un entrecruzamiento de las respuestas de los estudiantes del último año de la FCE de las carreras de CP³ y LA⁴, referidas a los ejes investigados: aprendizaje y evaluación, se ha concluido que:

- Han ido adquiriendo diversas estrategias de aprendizaje a lo largo de su vida universitaria acorde a diversos procesos de enseñanza y evaluación.
- Distinguen claramente el significado de estrategias superficiales y estrategias profundas de aprendizajes acorde a las categorías planteadas en esta tesis (Biggs, Marton y Saljo, Entwisle).
- Perciben qué estrategia aplicarán a la hora de ser evaluados considerando cómo se han desarrollado las clases, cuáles son las exigencias acordes a los diferentes formatos de evaluación

³ Contador Público Nacional.

⁴ Licenciado en Administración.

(que conozcan previamente) y de su propio proceso de aprendizaje adquirido a lo largo del transcurso en su vida universitaria.

- Destacan la influencia que ejercen los docentes para decidir cursar las asignaturas o rendirlas como alumnos libres, acorde a la categoría que posee la FCE. A través de lo que se evidencian en el transcurso de su proceso educativo van adquiriendo un cierto conocimiento sobre la impronta de las asignaturas y la forma de evaluar que existe en la institución.

- Otras cuestiones afloraron en las entrevistas en cuanto a las dificultades que tenían a la hora de ser evaluados y las que incidían en sus resultados, como lo son, en algunos casos: la extensión de los exámenes, el desconocimiento con exactitud de los criterios de evaluación, la separación entre la teoría y práctica de sus exámenes, entre otros.

Por tanto, son sus propios procesos reflexivos basados en su experiencia estudiantil lo que define la estrategia que adoptarán a la hora de ser evaluados en las asignaturas que se encuentran en el último año de las carreras de Licenciatura en Administración y Contador Público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

En otras palabras, son ellos mismos quienes reconocen qué procesos cognitivos les permiten aprender mejor y cuáles suponen que serían más apropiados para comprender y transferir sus conocimientos a nuevas situaciones evaluativas.

Estructura del Informe de Investigación

La presentación del trabajo se estructura en tres partes y un Cuadernillo de Anexos.

En una primera parte, luego de una introducción, se exponen los antecedentes del tema, el marco teórico epistemológico y la descripción de la metodología, con el detalle de las técnicas de análisis e interpretación aplicadas.

En un segundo apartado, se expone el desarrollo empírico de la investigación: los resultados de la encuesta aplicada y la descripción de las entrevistas realizadas, el análisis crítico y la interpretación de las mismas, en relación con los antecedentes y el marco teórico epistemológico.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos planteando, además, nuevos interrogantes que sugieren líneas investigativas de continuación en este campo particular.

Se aporta, además, un Cuadernillo de Anexos que contiene la información básica que sirvió para elaborar esta tesis de maestría.

Primera Parte

1.1 Antecedentes

Considerando que esta investigación se propuso estudiar las relaciones entre el diseño de las propuestas evaluativas de los docentes y su incidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, en primer lugar se indagó sobre los antecedentes de estudios sobre esta temática, actividad que no se limitó a un tiempo determinado, sino que ha estado presente a lo largo de todo el proceso de investigación. Dicho proceder permitió tomar conocimiento de cómo diferentes autores investigaban este tema y, además, sirvió para clarificar los objetivos pretendidos para la presente tesis de Maestría.

En la revisión documental a nivel nacional e internacional se encontraron numerosos artículos y ensayos que describen diferentes aspectos relacionados a la temática de la evaluación:

- A los aprendizajes de los estudiantes universitarios
- A distintos tipos de evaluaciones y sus respectivos formatos o instrumentos
- A la incidencia de las evaluaciones en el aprendizaje de los estudiantes universitarios

De autorías argentinas se analizó lo siguiente:

- La investigación “*Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios*” (Camillioni, Basabe, & Feeney, 2009) donde se explicitan trabajos de otros autores (aunque cabe aclarar que no se accedió a las conclusiones finales). Estos trabajos son:
 - Marton y Sajlo (1976), primeros en desarrollar los diferentes enfoques de aprendizaje superficial y profundo.

- Entwistle (1988 1991, 2001, 2003) describe los enfoques de aprendizajes y analiza las concepciones que impactan en las tareas académicas que realizan los estudiantes.
- Tang (1991) denomina *backwash effect* al impacto que la evaluación ejerce sobre la percepción de los estudiantes sobre las demandas que ésta les implica. Para ello, en Hong Kong realizó una investigación en cursos de educación secundaria donde contrastó los efectos de emplear pruebas escritas breves y trabajos escritos por los estudiantes. Así la autora concluyó verificando las diferentes estrategias de preparación para estudiar que aplican los estudiantes según sea lo demandado por los docentes.
- Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) en Rio Cuarto (Argentina) indagaron sobre las relaciones entre aspectos motivacionales y estrategias cognitivas de los estudiantes.
- Au y Entwistle (1999) estudiaron sobre los enfoques de aprendizaje y sus estrategias de preparación por alumnos de escuelas secundarias de Hong Kong. Destacaron el rol del tipo de evaluación y cómo responde el estudiante a dichas demandas.
- Caygill y Eley (2001) en Nueva Zelanda en el nivel medio compararon cuatro formatos de evaluación y sus requerimientos cognitivos.

Otro trabajo que se analizó fue “*La Formación Profesional en la Universidad: una propuesta a través de la evaluación mediante casos auténticos*” (Di Mateo, 2014) que presenta, desde la perspectiva la docente y de los estudiantes de un curso de Licenciatura en Administración de la UBA⁵, una investigación sobre la evaluación basada en casos auténticos y se describe las percepciones de los alumnos sobre sus modalidades de estudio para este tipo de evaluación.

⁵ Universidad de Buenos Aires.

Además, se consideraron artículos de investigadores españoles que publicaron en diversas revistas especializadas:

- “*Enfoques de aprendizajes. Revisión Conceptual y de Investigación*” donde se examina la literatura a la luz de la teoría de los enfoques de aprendizajes y se presentan los principales hallazgos, concluyendo en la necesidad de seguir explorando la relación de los enfoques con variables personales y con el contexto educativo (Lopez Aguado & Lopez Alonso, 2013, pp. 131-153).
- “*La Percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación*” donde realizan una revisión de la teoría de la evaluación y mediante un cuestionario elaborado ad-hoc acceden a las percepciones de los estudiantes sobre cómo son evaluados. Luego de un análisis minucioso sobre los datos recogidos concluyen que la evaluación que se aplica en la institución cumple con muy pocas de las características que debería asumir una evaluación educativa (Trillo Alonso & Porto Curras, 1999).
- “*Enfoques de Aprendizaje y Rendimiento académico en estudiantes universitarios*”: Se analiza la incidencia de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello se utilizó el Cuestionario de Proceso de estudio de Biggs y Kember aplicados en las Universidades públicas de Valencia y en la Politécnica de Valencia como también otros cuestionarios similares que permitieron realizar correlaciones con el objetivo de comprobar la hipótesis que los estudiantes con enfoque profundo obtienen las mejores calificaciones. Concluyen clasificando tres grupos de estudiantes de diferente perfil con diferencias

significativas a favor del grupo con enfoque profundo (Gargallo Lopez, Garfella & Perez Perez, 2006, pp. 45-61).

- “*Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs Superficial)*”: Investigación que trató de estudiar los ítems que mejor definen los enfoques de aprendizaje - motivos y estrategia- de los estudiantes universitarios, con el fin de verificar la calidad de los perfiles de aprendizaje. Concluyen expresando que la calidad varía en función de la percepción que van desarrollando a lo largo de su vida universitaria, del contexto y del ambiente en el que desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio de la Universidad de Murcia se centró en la línea de investigación propuesta por Biggs, Marton y Entwistle (Hernandez, Garcia, & Maquilon, 2001).
- “*Estudio Transcultural de los Enfoques de Aprendizaje en Educación Superior*”: Se indaga sobre la tendencia de los alumnos universitarios hacia un enfoque de aprendizaje en la misma línea de investigación del trabajo anterior (Marton y Saljo, Entwistle y Ramsden y Biggs). Se concluye por un lado que el modelo cultural está determinando el proceso de enseñanza y aprendizaje y por el otro que existe una coherencia entre el modelo de enseñanza-evaluación y el enfoque adoptado por el estudiante (Buendia Eisman & Olmedo Moreno, 2003).

También se tuvo en cuenta las investigaciones de Brown y Glasner (2003) quienes en su libro “*Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*” afirman:

El rol dominante de la evaluación en la definición de las percepciones de los estudiantes en los cursos y asignaturas está ampliamente reconocido (Rowntree, 1987; Ramsden, 1992; Knight, 1995). Está igualmente aceptado que las percepciones de los estudiantes en

el contexto de aprendizaje son determinantes en sus enfoques (Ramsden, 1992, 1997; Marton & Saljo, 1997). Así mismo, si la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes tiende a definir el curriculum, el vínculo directo del enfoque del aprendizaje y la percepción de la evaluación, es inabarcable (Ramsden 1998). Este vínculo se ha demostrado en una variedad de estudios. (p. 168)

En general se percibe a través de todo lo analizado, que existe un impacto significativo de las evaluaciones sobre las disposiciones y estrategias que adoptan los estudiantes. Las percepciones que ellos tienen relacionan con las demandas que las evaluaciones les implican y eso los lleva a adoptar un enfoque de aprendizaje determinado.

Las investigaciones relevadas contribuyeron a delimitar las preguntas de investigación, a conocer diferentes formas metodológicas para abordar el problema objeto de estudio de esta tesis, y a considerar conceptos y resultados de investigaciones que se incluyen para la conformación del marco teórico - epistemológico, que se presenta en el apartado siguiente.

1.2 Marco Teórico Epistemológico

Sobre los Aprendizajes de los Estudiantes.

Enfoques sobre los aprendizajes. Para construir el marco teórico sobre los aprendizajes de los estudiantes, concepto que ha tenido diferentes acepciones a lo largo del tiempo, se propone en primer lugar, dilucidar la diferencia entre el uso habitual de dos términos que muchos autores de esta temática utilizan en sus escritos: teoría y enfoque. Enfoque significa dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos para tratar de resolverlo acertadamente mientras que una teoría es una serie de leyes que sirve para relacionar determinado orden de fenómenos o de hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella. (Real Academia Española, 2014, 23ª Ed).

En los escritos sobre este tema aparecen ambos términos, algunos expresan que, las teorías sobre el aprendizaje que se han postulado a lo largo de la historia han sido generadas por las teorías psicológicas construidas durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI. En cambio otros autores, prefieren referirse a “enfoques” y no a “teorías”, como es el caso de Temporetti (2009) quien expresa que “la única teoría Psicológica que puede ser reconocida como una Teoría del Aprendizaje (Theory of learning) es el Conductismo. Teoría científica elaborada en el marco conceptual y metodológico de la tradición empirista y positivista” (p. 4).

En este trabajo el término “enfoques” se adopta para describir tres enfoques diversos sobre el aprendizaje, no sólo desde una lectura epistemológica, sino también geopolítica ya que se ubican a los autores más representativos en tiempo y en el espacio (Bruner, 1986). Los tres enfoques señalados son el conductismo, el constructivismo cognitivo y el cognitivo social - cultural centrado en la comunidad.

Es de destacar que, si bien estos enfoques surgen en diferentes periodos históricos, sus postulados se evidencian en el presente entremezclado en la mayor parte de las aulas universitarias.

A modo de guía, a continuación, se presenta un cuadro donde se exponen las investigaciones más representativas de cada enfoque, con sus respectivos autores. Se exponen dos ejes: uno temporal y otro geopolítico dado que cada de ellos estuvo ligado a una realidad particular socioeconómica, política, científica y cultural, que son básicas para comprender sus particularidades.

Tabla 1.

Enfoques sobre el aprendizaje y sus principales representantes.

Origen	Enfoques		
	Conductista	Cognitivo Constructivistas	Cognitivo Social Centrado En La Cultura
Estados Unidos	1874-1949 Edward Thomdike	1916-2001 Herbert Simon	1915-2016 Jerome Bruner (desde 1982)
	1878-1958 Jhon Watson	1918-2008 David Ausubel	1940- Jean Lave
	1904-1990 Bhurrus Skinner	1915-2016 Jerome Bruner	
Asia del Norte (Ex Rusia)	1848-1936 Iván Pávlov		1896-1934 Lev Vigotsky
Europa		1896-1980 Jean Piaget	1832-1929 Wilhelm Wundt

Nota. Cuadro reelaborado en base a material de la clase del Seminario de Especialización y Maestría de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora Milagros Rafaghelli.

Cada uno de los enfoques citados tienen un *foco de atención diferente*: el conductismo entiende que el proceso cognitivo se da en forma lineal y progresivo, y se evidencia a partir de cambios en la conducta del sujeto que aprende. El enfoque cognitivo por el contrario, asocia el

aprendizaje con procesos internos individuales, ya que es el aprendiz quien va construyendo su aprendizaje significativo y la tercera categoría cognitivo social basado en la cultura, destaca una nueva mirada donde el papel que cumple la interacción social - con y entre sujetos- y la cultura, es un condicionamiento primordial para el aprendizaje significativo.

Autores destacados como Celman (1999; 2006), De Zan (2001), Gimeno Sacristán Pérez Gómez (2002), Álvarez Méndez (2001), Coll (1993) , Biggs (2010), Temporetti (2006a; 2006b), Palladino (2006), entre otros, relacionan cada una de estas cosmovisiones a un determinado paradigma científico en concordancia a la época en que surgen.

Conductismo: la teoría tradicional del siglo XX. El conductismo ha ejercido una profunda influencia en la teoría general de la psicología durante el siglo veinte y en las investigaciones sobre la educación, ya que han estado ligadas estrechamente entre sí hasta aproximadamente los años cincuenta. En años posteriores, las investigaciones incorporaron conocimientos derivados de otras ciencias sociales y la cultura como elementos condicionantes para los procesos educativos.

Esta corriente de pensamiento nace formalmente de la mano del norteamericano Watson en 1913, quien expone que la psicología debe dedicarse sólo a "todo aquello que pueda ser observado objetivamente y permita llegar a conclusiones verificables; y lo que puede observarse de este modo, es la conducta o sea lo que el organismo hace o dice" (Watson citado en Palladino, 2006, p. 54). Su teoría que se basó en el condicionamiento pavloviano⁶ lo llevó a cambiar el estudio de la mente por el de la conducta.

⁶ El ruso Pavlov realizó experimentos de estímulos - respuestas en chimpancés y perros-, y fue a partir de ellos que explicó el aprendizaje en los humanos, creando el concepto de condicionamiento.

Entendía que todo aprendizaje era un condicionamiento de hábitos, y que había que tomar en cuenta dos leyes para explicar los vínculos entre estímulos y respuestas. Una era la Ley de Frecuencia según la cual la cantidad de asociaciones producidas entre estímulos y respuestas estará determinada por la fuerza del vínculo. La otra es la Ley de Proximidad Temporal: la respuesta inmediata que se le daba al estímulo, es la que tiene mayor probabilidad de relacionarse con el estímulo propuesto, y de allí que resultaría un condicionamiento efectivo. En consecuencia, el estudiante aprenderá por la acumulación continua de la fuerza del hábito.

Otro representante de esta corriente fue Edward Lee Thorndike, quien realizó varios experimentos con gatos. Según su concepto de aprendizaje, el estudiante (al igual que los animales) "seleccionaban gradualmente la reacción o respuesta correcta y la relacionaba o conectaba con el estímulo apropiado" (Palladino, 2006, p. 60). Su opinión se basó en la reacción que poseían animales, niños o adultos cuando se enfrentaban a una nueva situación y para resolverla reaccionan probando alguna respuesta relacionada a experiencias anteriores. Este aprendizaje se ha conocido como ensayo-error o éxito-fracaso.

En relación a los programas educativos, según este autor, se debía conocer específicamente las respuestas que debía dar el alumno y para ello habría que identificar dichas tareas de acuerdo a su capacidad, para luego subdividirlas en partes esenciales y secuencialmente de lo simple a lo complejo⁷.

Skinner (1974) otro autor contemporáneo representante de este enfoque, Psicólogo de la Universidad de Harvard, defendió su postura ambientalista radical y fue un declarado

⁷ "Un ejemplo es la enseñanza de la aritmética: primero enseñan los dígitos, luego la combinación de números básicos en sumas y restas y a continuación multiplicaciones y divisiones" (Palladino, 2006, p. 64).

conductista. Al inicio de su libro, publicado en 1974 “*Sobre el conductismo*”, aclara que presenta la filosofía de una ciencia del comportamiento, a diferencia de los otros autores que trataban al tema como una ciencia en sí misma. En él hace mención a los aspectos positivos que rescata luego de los sesenta años transcurridos donde se han recibido críticas y nuevos aportes al conductismo.

Su principal aporte fue el denominado condicionamiento operante, el cual difiere del condicionamiento clásico porque entiende que no todas las respuestas son provocadas por estímulos de manera automática, sino que a través del reforzamiento el comportamiento se repite. Así describe reforzadores positivos y negativos de la conducta, dando los siguientes ejemplos:

Un reforzador positivo fortalece cualquier comportamiento que lo produzca: un vaso con agua es positivamente reforzante cuando tenemos sed, y si entonces llenamos un vaso con agua y lo bebemos, tenemos mayor probabilidad de hacerlo de nuevo en condiciones similares. Un reforzador negativo fortalece cualquier comportamiento que lo reduzca o le ponga fin: cuando nos quitamos un zapato que nos aprieta, la reducción de la presión es negativamente reforzante, y tenemos mayor probabilidad de hacerlo de nuevo cuando nos apriete un zapato. (p. 46)

La teoría del condicionamiento operante aplicada a la educación en la década del sesenta y setenta, “se evidenció fundamentalmente a través de la instrucción programada, tanto para cursos tradicionales como para cursos a distancia” (Palladino, 2006, p. 71).

El núcleo duro de esta corriente de pensamiento es el Positivismo, dado que es la idea de ciencia que había en ese momento histórico, por tanto posee una base empirista que se entendía

que el ambiente condiciona al sujeto; y es de carácter asociativo por la relación estímulo-respuesta. Asimismo, se puede encuadrar dentro de una concepción materialista y mecanicista del ser humano.

Evidentemente dentro de esta teoría, el aprendizaje es considerado una simple consecuencia que debe reflejar un resultado determinado, sin considerar los procesos internos que se dan en la mente del estudiante. Afirmando esta idea Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) expresan “es un proceso mecánico de estímulo-respuesta provocados por condiciones externas ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna” (p. 36).

A su vez, Temporetti (2006) hace hincapié en la acumulación del conocimiento dentro de esta teoría cuando expresa que la enseñanza, la adquisición del conocimiento y las actividades para promover los aprendizajes, se organizaron y condujeron sobre la idea de progreso lineal, secuenciado, graduado, paso a paso. También este autor explica que el protagonismo en esta concepción, lo posee el docente: él tiene el poder y conduce las acciones del aprendiz –no solo le enseña sino además lo controla y lo disciplina-, transformándolo en un ser racional, objetivo, ordenado, entre otras cualidades.

Cognitivistas – Constructivistas. Desde mitad del siglo XX aparecen diversos escritos sobre un nuevo enfoque acerca del estudio de la mente humana que dio lugar a la denominada ciencia cognitiva. Así psicólogos, investigadores de inteligencia artificial, filósofos, y lingüistas publicaron sobre la mente humana y el proceso de la información.

En la década del sesenta se produce una gran influencia de la revolución cognitiva sobre el concepto de aprendizaje. “El conductismo se marchitó” expresó Jerome Bruner, dando lugar a nuevos conceptos como adquisición, construcción y apropiación del conocimiento (Bruner citado

en Temporetti, 2009). El objeto de estudio cambia de la conducta a la cognición y se evidencia a través de la comprensión del razonamiento y de la solución de problemas.

Al respecto De Zan (2001) explica que al producirse esta revolución cognitiva "el concepto de aprendizaje se presentó con matices más flexibles, asimilándose a la noción de adquisición de conocimientos" (p. 39) y el foco de atención se centró en los procesos de construcción de los conocimientos pero siguió basándose en el paradigma de las ciencias naturales.

Dentro de este enfoque surgieron diferentes alternativas, y una de ellas fue la epistemología genética de Jean Piaget, que constituyó la base del constructivismo contemporáneo. Este autor explicó que el aprendizaje está relacionado con los niveles de desarrollo del ser humano y lo define como un proceso de interiorización ligado a la maduración de las redes neuronales. Comienza con una etapa senso-motora a partir de los reflejos incondicionados del recién nacido, continúa una etapa de preparación y organización de operaciones concretas, y finalmente llega a la etapa de pensamiento lógico formal donde el sujeto puede llegar a deducir e interpretar la realidad objetiva. Las contradicciones que se van presentando a lo largo del crecimiento propician la transformación de las estructuras operatorias a través de mecanismos de asimilación y acomodación.

La inteligencia es un factor clave en los procesos psíquicos, y existe una continuidad entre los procesos superiores y la organización biológica; ya que el aprendiz es un ser activo que va construyendo sus propias estructuras tanto mentales como biológicas. Por tanto, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción derivada del mismo sujeto y su interacción con la realidad.

"La Teoría de la equilibración es el principal intento de Piaget por intentar brindar una explicación satisfactoria del proceso de construcción cognitiva" (Castorina, 2012, p. 37) que fue perfeccionada por el mismo en una segunda versión, donde se destaca la dinámica entre la asimilación y la acomodación de los esquemas de conocimientos.



Figura 1: Esquema figurativo del proceso de aprendizaje desde la concepción cognitiva. Elaboración propia.

En cuanto al rol que cumple el adulto desde esta concepción, opera como facilitador del aprendizaje respetando las etapas de desarrollo, ya que se busca crear un desequilibrio en el niño que es quien construirá los conocimientos. La enseñanza solo debe favorecer las interacciones múltiples entre los contenidos y los aprendices.

El docente debe evitar brindar soluciones o transmitir un conocimiento en forma directa, porque de esa forma impediría que alumno pueda comprender y que solo no pueda llegar a conocer a través de otros medios (libros o docentes) sino también por sí mismo ya sea observando y experimentando. (Barba Téllez, Cuenca Díaz & Gómez, 2007)

Cabe señalar que J. Novak y D. Ausubel fueron los seguidores y representantes fundamentales de esta corriente de pensamiento, dando lugar a lo que se conoce como la Teoría del Aprendizaje Significativo. Este enfoque sostiene que un aprendizaje significativo se da cuando se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del aprendiz, relacionando las ideas relevantes (subsumidores o ideas de anclaje) que ya posee en su mente y que son las que dan significado a los nuevos contenidos. Para que se cumpla este proceso deben darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Que tenga un significado lógico y relacionable con las estructuras cognitivas (no de manera arbitraria y sustantiva).

El vehículo principal lo constituye el lenguaje (palabras u otros símbolos), ya que se da través de la verbalización y la comunicación entre diferentes individuos y con uno mismo.

Dentro de esta línea de pensamiento otro destacado autor fue Simon (1981) quien explica que el año 1956 fue clave porque comenzó un nuevo enfoque en la comprensión de la mente humana: la ciencia cognitiva, basado en un paradigma científico del procesamiento de la información. Así, definió a la ciencia cognitiva "como el dominio de investigación que intenta estudiar los sistemas inteligentes y la naturaleza de la inteligencia" (p. 26) y aclara que, al referirse a inteligencia, se refiere a procesos y formas que va adoptando la sustancia y no a la sustancia en sí misma: la inteligencia es mente implementada con cualquier tipo de material diseñable.

Este autor hace referencia además a que los sistemas inteligentes cambian su conducta a la hora de resolver situaciones problemáticas en escalas de tiempo más cortas y, en cambio en tiempos más prolongados, los sistemas inteligentes pueden preservar y conservar disponibles las nuevas resoluciones que han aprendido, "uno muy importante es la acumulación en memorias y la adquisición de rutas de acceso para recuperarlas" (p. 28).

Las características desde esta visión empírica señalan que la inteligencia es adaptativa, maleable y evoluciona en el tiempo. De la misma manera la inteligencia humana y la inteligencia de un ordenador contienen un sistema de símbolos que a través de procesos básicos de manipulación logran los objetivos buscados.

También es importante tener en cuenta que "la metodología por ellos utilizada, es similar a los conductistas, ya que comparten los principios de la ciencia clásica y adhieren al método hipotético deductivo, siendo éste utilizado por los positivistas" (Temporetti, 2009, p. 10).

Los primeros trabajos de Jerome Bruner adherían a este enfoque, cuestión que quedó plasmada en su obra "*Los actos del significado*" (Bruner, 1991) donde hace una reseña sobre la revolución cognitiva y plantea cómo fueron cambiando sus ideas.

Según relata, a finales de los cincuenta él y sus compañeros consideraban que debían descubrir y describir los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significados en que se basaban. Pero con el correr del tiempo, fue cambiando el énfasis en el significado hacia el procesamiento de la información: "El factor clave de este cambio fue la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico" (Bruner, 2006, p. 21).

Cognitivistas sociales centrados en la cultura. Según expresa Temporetti (2004):

Tal como había ocurrido con el conductismo, la Psicología cognitiva -aunque ahora de manera encubierta- se deshizo del Sujeto... Por el contrario, el Sujeto de la Psicología Cultural es ante todo un sujeto biológico e histórico, con historia familiar y social. (p. 8)

Vigostky (1995), representante de esta corriente de pensamiento, enunció lo que se conoce hoy como la Teoría histórico cultural, con la cual revolucionó toda la teoría psicológica porque postuló la *dialéctica* en la comprensión de lo biológico y lo social. Explicó que el desarrollo humano se produce por asimilación de las experiencias histórico-sociales, y según sea la actividad y la comunicación del niño con su medio social, irá evolucionando acorde a las diferentes etapas evolutivas.

Enfatizó el papel de los signos y destacó el lenguaje como el transmisor de la cultura humana, que garantiza la interacción social de las acciones y reproduce la planificación de las mismas dando lugar a una conducta volitiva. Este autor expresa "Para comprender el habla ajena, nunca es suficiente comprender solo algunas palabras, debemos comprender el pensamiento del interlocutor. Pero si no se comprende el su motivo, aquello por lo que expresa su pensamiento, resulta una comprensión incompleta.".(p.110)

En el último periodo de su vida desarrolló una construcción teórica clave: el concepto de *Zona de Desarrollo Próxima* (en adelante ZDP).

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través

de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1995, p. 15)

La ZDP se presenta como una situación de intercambio entre los aprendices que posean experiencias desiguales en torno a un dominio -problema- cuyo objetivo es que el individuo con menos experiencia pueda apropiarse del conocimiento ayudado por otro experto en ese dominio (Aizencang, 2004).

Jerome Bruner (1997) a partir de sus trabajos de investigación, apostó por una segunda revolución cognitiva donde sostiene un concepto más amplio sobre el conocimiento. Apoyado por antropólogos y juristas, reivindicó un enfoque más interdisciplinario que entiende que la educación forma parte de la cultura. Así expresa su intención "yo me propongo sostener que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura" (p. 35). Y al referirse al concepto de cultura este autor entiende que el objetivo último es recrearla, transmitir a otras generaciones los logros obtenidos (conocimientos, tecnologías, artes, etc.) un modo de entender la realidad externa, de comprender a los otros y comprendernos a nosotros mismos (Linaza Iglesias, 2002). A su vez Celman (2006) reafirma esta corriente de pensamiento y expresa:

Aprendemos en la cultura y dentro de la cultura que nos da patrones de aprendizajes; no objetos, sino "patrones", modos de relación con el saber y con el conocimiento, y nos da también una herramienta fundamental que es el lenguaje que tienen que ver con los conceptos, con las formas sintácticas -que en última instancia- son esas cuestiones complejas y dialécticas que es lo que nos permite pensar y expresar un pensamiento. (pp. 7-8)

Dentro de esta categoría hay nuevos trabajos de investigación que plantean diferentes ópticas para analizar el fenómeno del aprendizaje. Se coincide en que el desarrollo cognitivo aparece como una cuestión entre las personas (interpsicológica) y luego dentro de las personas (intrapsicológica). Díaz Barriga (2013) en su texto “Secuencias de Aprendizajes ¿un problema del enfoque de competencias o un re-encuentro con perspectivas didácticas?” hace referencia a las diferentes disciplinas que han contribuido a estas investigaciones:

El caso de la psicología, en particular el socioconstructivismo; la nueva sociología de la educación; la antropología y los diversos estudios sobre diversidad cultural; la nueva didáctica con un esfuerzo particular en dar respuesta a los planteamientos que sobre este aspecto formuló Snyders; y, de las Tecnologías de la Información que constituyen un pilar central en la modificación del contexto del aula y del aprendizaje”. (p. 17)

En este trabajo de investigación se profundizó sobre los enfoques actuales relacionados al aprendizaje que posan la mirada sobre los estudiantes. Las últimas investigaciones relevadas dan cuenta de cómo aprenden los estudiantes, cuáles son los niveles de comprensión que pueden alcanzar, la motivación a partir del *feedback* útil y significativo (Gardner, 1998) (Perkins, 1999) (Stone Wiske, 1999) (Biggs, 2010).

Tal como menciona Ortega Santos (Julio 2006-Junio 2007) en su texto, la forma en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje consideraron los estudios denominados fenomenográficos que surge de Gotemburgo en Suecia (Marton, 1974,1976; Saljo, 1975; Marton y Saljo, 1976; Svensson, 1976; Dahlgreen y Marton, 1978; Marton y Svensson, 1979, citados en Ortega Santos, Julio 2006- Junio 2007). Fue a partir de estos aportes que se crearon las categorías que permiten

identificar los enfoques superficial y profundo que adoptan los estudiantes en su proceso de aprendizaje que fue estudiada por otros autores como Biggs y Entwisle.

Los estudiantes y sus enfoques de aprendizajes. En la actualidad hay una gran cantidad de investigaciones acerca de cómo desarrollan su aprendizaje los estudiantes y se basan fundamentalmente en dos teorías principales: la fenomenografía y el constructivismo (Biggs, 2010).

La fenomenografía es el término que describe la teoría que surgió en Suecia a partir de las pruebas de Marton y Säljo quienes conceptualizaron los resultados de su investigación como enfoques profundo y superficial. Esta investigación se basó en proporcionarles a los estudiantes una actividad de lectura y análisis que debían resolver, para lo cual les entregaban un texto a los estudiantes y les consultaban cómo habían abordado la tarea de aprenderlo y qué les había parecido. Ellos analizaban si los estudiantes para aprender se centraban en el texto como tal, o en lo que trataba el mismo; se preocupaban por encontrar la intención del autor, el punto principal y la conclusión a extraer. En el primer caso, lo central estaba en las páginas, se memorizaban las mismas palabras; y en el segundo caso, la tarea era más profunda, el estudiante se preocupaba por entender el mensaje y relacionarlo con situaciones que estaban en el texto o en el entorno. Estos estudiantes utilizaban sus capacidades para hacer juicios críticos, conclusiones lógicas y dar sus propias ideas.

Marton y Säljo denominaron “enfoque superficial de aprendizaje” a los casos en que sólo se memorizaba; y “enfoque profundo” a los que intentaron comprender el mensaje, dándole un significado. Estos términos -profundo y superficial- se utilizaron "para describir formas de

aprender una determinada tarea y no, como muchos han utilizado posteriormente los términos, unas características de los estudiantes” (Biggs, 2010, p. 30).

Un enfoque superficial implica una reproducción literal de las palabras de los autores de un texto o de los profesores. El resultado de aprendizaje consiste en una reproducción literal de las palabras que expresó el docente o de los autores de un texto. Tampoco hay una percepción total de la lectura sino que se la atomiza en partes y se memorizan sin conexión entre ellas. Esto deriva en que no hay una significación del contenido y por tanto no hay una comprensión plena.

Estos estudiantes suelen tener un auto concepto académico bastante pobre, no estar conformes con su trabajo al comparar sus resultados con sus pares, no tienen el objetivo claro de continuar estudiando, y en cuanto a las evaluaciones y otros requisitos institucionales suelen ser fuentes de ansiedad. N. Entwistle ha relacionado el enfoque superficial con la percepción de una excesiva carga académica, con poco compromiso personal hacia el aprendizaje, con una escasa actitud reflexiva hacia la tarea y con la intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Entwistle, 1988, citado en Equipo Docente de ABP- Aprendizaje Basado en Problemas, 2010).

Por su parte, el *enfoque profundo* es lo contrario, hay un entendimiento global por parte de los estudiantes, dado que evidencian conexiones entre el material textual con la comunicación del docente y ello produce un resultado que no es secuencial, sino que denotan que hubo interpretaciones y reinterpretaciones, lo cual permite darle un significado a su aprendizaje y una autoactualización de sus conocimientos.

El estudiante encuentra que su aprendizaje es emocionalmente satisfactorio dado que posee un alto nivel cualitativo de aprendizajes; "favorece el desarrollo de habilidades de solución de

problemas, un mayor dominio del contenido, inferencias de alta calidad, la automotivación y resultados emocionales" (Biggs, 1988, Spencer, 2003 citado en Equipo Docente de ABP - Aprendizaje Basado en Problemas-, 2010).

Noel Entwistle (1988) en su texto “La comprensión del aprendizaje en el aula” plantea que un enfoque de aprendizaje reseña a una manera de abordar un contenido de aprendizaje, el cual refiere a la actitud del estudiante ante el contexto en el cual se desenvuelve. De allí que clasifica tres tipos de enfoque según cómo encaran los trabajos los estudiantes: el enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico:

- En el enfoque profundo existe una intención de comprender la materia por sí mismo, es un sujeto activo que relaciona, critica e interactúa con el contenido y sus conocimientos previos o con su experiencia, puede organizar e integrar sus ideas y argumenta con cierta lógica.
- En el enfoque superficial, al contrario, es un sujeto pasivo que acepta sin preguntas lo que el texto o el docente le brinda. Solo reproduce lo que memoriza, sea contenido o procedimientos; fundamentalmente se basa en las exigencias de la prueba o examen.

El autor aclaraba que los estudiantes varían su actitud de aprendizaje, dependiendo de la materia y/o del profesor. En consecuencia, “lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante” (Entwistle, 1988).

Posteriormente junto a sus colaboradores, sumó a esta clasificación el *enfoque estratégico* y demostró que los estudiantes adaptan sus estrategias de aprendizaje según sean las demandas que perciben de sus docentes y de las materias que cursan. En este enfoque, la intención del estudiante es obtener las mejores clasificaciones, lo que le implica aplicar diferentes estrategias

para estudiar y comprender; ver exámenes previos para predecir su resultado; organizar su tiempo y distribuir el esfuerzo; asegurarse los materiales adecuados y condiciones de estudio favorables.

Tabla 2.

Enfoques de aprendizajes según N. Entwistle y Ramsdem.

Enfoque profundo	Enfoque superficial	Enfoque estratégico
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de comprender • Fuerte interacción con el contenido • Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior • Relación de conceptos con la experiencia cotidiana • Relación de datos con conclusiones • Posee una lógica del argumento 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de cumplir los requisitos de la tarea • Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes • Encara la tarea como imposición externa • Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia • Foco en elementos sueltos sin integración • No distingue principios a partir de ejemplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de obtener notas lo más altas posible • Uso de exámenes previos para predecir preguntas • Utiliza pistas en los textos que le permiten argumentar • Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados • Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio

Nota. Elaboración propia.

Los Enfoques de Aprendizaje según John Biggs. John Biggs por su parte, adhiere al constructivismo para explicar los distintos enfoques de aprendizajes y señala que no es la enseñanza directa por parte del docente la que le permite aprender al estudiante, sino que aprenderá a través de las actividades propuestas a las cuales les otorga un significado. Esta línea de investigación ha sido etiquetada como Student Approaches to Learning (SAL) y ha mostrado cómo los constructos que subyacen a esta teoría tienen consecuencias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje universitarios.

Explica que los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, y que las mismas son influenciadas

por sus características personales. Este concepto de enfoque tiene elementos situacionales así como también personales, ya que se compone de dos variables: las motivaciones de los estudiantes y las estrategias que adoptan para su aprendizaje (Biggs, 2010).

Los estudiantes que adoptan un enfoque superficial pretenden lograr sus metas, en el caso de la universidad obtener su título, pero con el menor esfuerzo posible. Por eso utilizan estrategias que demandan bajo nivel cognitivo como recordar datos factuales y reproducirlos lo más exactamente posible. Tampoco pueden interrelacionar y no llegan a tener una visión holística sobre lo que aprenden.

Biggs (2005) plantea la siguiente tabla :

Tabla 3.

Factores que estimulan a los estudiantes para adoptar el enfoque superficial.

Por parte del estudiante	Por parte del profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante • Prioridades extraacadémicas que sobrepasan las académicas; • Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo • Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente; • Visión escéptica de la educación; • Ansiedad elevada • Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o materia • Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple; Presentar poco interés por la materia impartida • Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad • Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad”.

Nota. Recuperado de “Calidad el aprendizaje universitario” Biggs, 2005, p. 34.

El enfoque profundo implica aprender de manera significativa, buscan estrategias de alto contenido cognoscitivo -como marcar las ideas principales e integrar los conocimientos con sus experiencias-, pueden teorizar, armar hipótesis, entre otras acciones. Los estudiantes que adoptan este enfoque, poseen un interés intrínseco y una satisfacción personal, al realizar sus actividades de aprendizaje.

Tabla 4.

Factores que estimulan a los estudiantes para adoptar el enfoque profundo

Por parte del estudiante	Por parte del profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien; • Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada; • Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia; • Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, por ejemplo, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información; • Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen; • Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes; • Evaluar la estructura en vez de datos independientes; • Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos; • Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura; • En general, y más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

Nota. Recuperado de “Calidad del aprendizajes universitario” Biggs, 2005, p. 35.

Los estudiantes que adoptan un enfoque de Logro (una caracterización acorde a lo enunciado por Entwisle quien lo denomina: enfoque estratégico) buscan la excelencia entre el grupo de estudiantes, obtener las notas más altas posibles. La estrategia que utilizan se diferencia de las

utilizadas por los enfoques profundo y superficial, pues trata de organizarse en los contextos temporal y espacial que rodean a la tarea, esto implica estudiar de memoria, pero en forma organizada buscando el significado de la misma. Combinan ambos enfoques el superficial y el profundo.

Bigg recalca la importancia de la propia reflexión sobre las actividades que realiza para aprender (en otras palabras, aplicar metacognición sobre los aprendizajes realizados), y lo mismo para el docente, que debe reflexionar sobre su enseñanza en pos de mejorar ambos sus propias actividades.

Las actividades que el docente propicie a sus estudiantes y el ambiente que se crea de enseñanza y aprendizaje deberían tender a estimular un aprendizaje profundo. En definitiva, comprender los estilos de aprendizajes profundo o superficial no está en clasificar un estilo de estudiantes como tampoco solo considerar el contexto de aprendizaje, sino que:

La clave está en el medio. Los estudiantes tienen predilecciones o preferencias por uno u otro enfoque, pero esto pueden realizarse o no en la práctica, dependiendo del contexto de la enseñanza. Nos encontramos ante una interacción entre lo personal y lo contextual, no muy diferente entre la interacción entre la herencia y el medio. (Biggs, 2005, p. 36)

En ese orden se han venido desarrollando instrumentos que permiten identificar y medir los enfoques de aprendizaje para la toma de decisiones en busca de mejorar la calidad en educación superior. Una de estas herramientas fue elaborada por Biggs, quien creó un Cuestionario de Procesos de corte cuantitativo que fue mejorando a través de los años en sus diferentes versiones. Hernández-Pina, García-Sanz y Maquilón-Sánchez (2005) expresan que se ha convertido en un buen instrumento para evaluar al estudiante en su aprendizaje y para valorar el contexto de

enseñanza, porque tanto el alumno como el profesor son responsables del resultado del aprendizaje, (el profesor para estructurar las condiciones de enseñanza y el alumno para implicarse en ellas) y los enfoques de aprendizaje parecen un buen recurso para describir esta relación entre el estudiante, el contexto y las tareas de aprendizaje.

Según estos autores, la versión más reciente utilizada es el Revised two- factor Study Process Questionary (R-SPQ-2F) que mide solo dos factores o enfoques: el profundo y superficial. Este cuestionario consta de 20 preguntas donde cada una de ellas está acompañada de una escala tipo Likert con cinco niveles. El mismo fue aplicado en diferentes países que investigan sobre los aprendizajes y ha sido adaptado al idioma castellano.

Sobre las Evaluaciones.

Evaluación: significado y complejidad del término. Para lograr una mejor comprensión del objetivo perseguido en esta tesis sobre la evaluación de los aprendizajes, se consideró oportuno en primer lugar, dilucidar la significación del término evaluación y el sentido que se le otorgará en esta investigación. Para ello, luego del análisis de la bibliografía específica se encontraron diferentes expresiones utilizadas para definir dicho término y se transcriben a continuación:

- “Los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación, de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones” (De Alba, 1988 citado en Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 1998, p. 96).
- "No es un término fácil de definir ya que ha tenido más sinónimos que el diccionario de lengua española" (Angulo Rasco, 1994, p. 283).

- "Cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos: bien hace usos muy dispares con fines o intenciones diversos [...]" (Álvarez Méndez, 2001, p. 11).

Dada la complejidad que se evidencia es importante aclarar que esta investigación se enmarca dentro del campo de la educación y, específicamente, en la evaluación de los aprendizajes, tema que a su vez impacta sobre otros objetos del sistema educativo, plausibles de ser evaluados, como ser: las programaciones didácticas, los proyectos, las instituciones, entre otros.

Es por ello que partimos de la siguiente definición, "la evaluación de los aprendizajes es una práctica social que construyen sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada, en este caso, la universidad" (Celman, 2009, p. 5).

Cabe aclarar, además, que es importante comprender este término con una visión sistémica dado que contempla una multiplicidad de aristas que infieren en la evaluación: políticas, ideológicas, sociales, culturales, institucionales, éticas, epistemológicas y técnicas. Esta postura revela una serie de dificultades que diferentes investigadores han presentado y cuestionado.

Al respecto Anijovich (2010) señala que resulta ser un proceso muy complejo dado que se trata de "una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados ya se trate de alumnos, docentes, instituciones educativas o padres" (p. 15). En ese sentido, Edith Litwin (1998) afirmaba que la evaluación es un campo de posiciones controvertidas y polémicas, no solo desde una perspectiva política sino además pedagógica y didáctica.

En concordancia, Celman (1998, 2009) explica que los docentes al seleccionar determinados contenidos para ser evaluados denotan, implícitamente, ciertas posturas epistemológicas, disciplinares, educativas y políticas que asumen.

Por otro lado, históricamente se le ha adjudicado a las instituciones universitarias la función de acreditar los saberes aprendidos; en consecuencia, ejercen una fuerte influencia en lo que refiere a las evaluaciones, puesto que surgen como consecuencia de intereses sociales, políticos y de pujas en el interior de los grupos que integran la institución. De este modo, fundan “configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuánto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (Davini, 1997, p. 20).

Situándonos desde la visión de la Educación Superior, temática tratada en esta Tesis, los debates se agudizan dada la responsabilidad de la Universidad de acreditar saberes y competencias profesionales.

Por su parte, Sally Brown al comentar la necesidad de innovar sobre este tema, explica que los nuevos métodos y medios para evaluar vienen a “reemplazar lo que históricamente han sido los métodos tradicionales de evaluación (a menudo el examen de tres horas)” (Brown & Glasner, 2003, p. 26). El interrogante principal es si el examen tradicional como se concibe actualmente en la Universidad, puede por sí mismo brindar elementos para emitir un juicio valorativo y certificar que se ha formado un profesional con las condiciones que la Universidad pretende.

En relación a ello, Brown expresa “Los métodos convencionales que utilizamos para evaluar a nuestros estudiantes no son suficientemente buenos para conseguir lo que queremos, así que,

necesitamos pensar radicalmente nuestras estrategias de evaluación para enfrentarnos a las condiciones cambiantes de la educación" (Brown & Glasner, 2003, p. 26).

Sintetizando la problemática planteada sobre la evaluación de los aprendizajes, recalamos la necesidad de una coherencia entre el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Resulta pertinente tener claridad en "que enseñar, cómo enseñar y quienes pueden aprender, constituyen las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico" (Camilloni, 2010, p. 30). Por su parte Biggs (2010) denomina a esta situación particular como "Alineamiento Constructivo", argumentando que "la enseñanza se refuerza al alinear sus objetivos, sus métodos y las tareas de evaluación" (p. 16), siendo esto la base para un proceso educativo de calidad, según afirma el autor.

Para comprender el sentido de los procesos evaluativos en el campo educativo Barbier (1993) destaca tres interrogantes fundamentales que deben considerarse: ¿Por qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar?

El por qué evaluar parte de comprender cuál es la necesidad que se pretende cubrir y para ello hay que interrogarse sobre el contexto, luego sobre el demandante y sus objetivos, y finalmente sobre las significaciones para los actores. En cuanto al segundo interrogante se trata de identificar el verdadero objeto de la evaluación ya que, no es lo mismo evaluar las competencias de la misma manera que las capacidades y saberes. El cómo evaluar se refiere a la elección y construcción de la herramienta adecuada y para ello se debe tener claridad en la definición de los objetivos propuestos y sus respectivos indicadores. Es mucho más fácil elegir la herramienta adecuada cuando se tiene claridad en el indicador seleccionado.

La evaluación emite un juicio de valor y este "está respaldado cuando se explicitan los objetivos, los criterios, la ideología, el sistema de valores de acuerdo con los cuales el juicio de valor se produce" (Barbier, 1993, p. 38).

Por tanto, es importante considerar cuatro componentes a la hora de evaluar: el referente (la imagen de lo deseable), el referido (la imagen de lo real), el rol de los actores y la producción del juicio de valor. Cabe señalar que se trata de un proceso cíclico en el cual se establece, en el caso del trabajo pedagógico, cuatro instancias:

- el objeto, definir que se evalúa (acciones o agentes)
- los medios pedagógicos, contenidos y actividades de formación
- las relaciones pedagógicas, los roles y funciones del docente y del estudiante
- el resultado, el cambio operado al finalizar la secuencia pedagógica.

Hay dos representaciones sobre la evaluación: una sumativa, que aparece como una necesidad social y se plasma a través de la certificación y la otra es formativa, que permite evaluar y formar (Barbier, 1999).

Hitos en la evaluación histórica. Analizar las prácticas evaluativas a través del tiempo lleva a reflexionar sobre las tensiones que han surgido en el campo educativo. Es en relación a ello que Celman (2009) expresa que "la identificación y sistematización de las tendencias que históricamente han marcado hitos en la constitución del campo de la evaluación educativa, dan cuenta de estas tensiones que se han presentado adoptando el formato de paradojas, diálogos y antinomias" (p. 778).

La primera evidencia de la evaluación que explican Gimeno Sacristán & Pérez Gómez en su libro *“Comprender y transformar la enseñanza”* (1996), refiere a un instrumento de selección extraescolar y ocurrió en el siglo II antes de C. con la intención de seleccionar funcionarios públicos a través de la evaluación oral. Es posible pensar que esta concepción de la evaluación centrada en la selección, tuvo un fuerte impacto en la constitución del campo que perdura aún en la actualidad en ciertos enfoques y prácticas.

Fue recién en la universidad medieval donde surgió como una práctica educativa que consistía en que el alumno expusiera y debatiera con sus docentes. Los jesuitas a su vez implantaron una de las bases del sistema didáctico que influyó en los métodos pedagógicos modernos: la demostración constante de lo aprendido. Posteriormente, al universalizarse el sistema educativo "adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos" (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1996, p. 339).

En referencia a cómo evolucionó el significado de este término, en la publicación *“Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales”* (Aquino Zúñiga, Izquierdo, & Echaz Álva, 2013), las autoras rescatan la propuesta de House (1993), quien destaca cuatro aspectos que se relacionan: conceptual, estructural, metodológico y práctico:

- *El conceptual* porque se identifica un amplio pluralismo (de objetos, de métodos, de criterios). El recorrido conceptual de la evaluación ha girado en torno a los atributos del objeto a evaluar, a la diferenciación entre evaluación y medición, y a los procesos sistemáticos de recogida de información.

- *El estructural*, se focaliza en el reconocimiento del carácter multidisciplinar de la evaluación. Es decir, la evaluación puede abordarse desde diversas perspectivas tales como el enfoque de la administración, de la gestión, de la educación y de la investigación.
- *El metodológico*, se vincula y acepta como legítimas las aproximaciones cuantitativas y cualitativas, centrando la discusión de las aproximaciones en la posible complementariedad.
- *El práctico*, dado que la evaluación ha evolucionado desde la concepción instrumental hacia una visión “iluminativa”, que reconoce su valor cultural y político.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1996) realiza una breve síntesis histórica del pensamiento y de las prácticas de evaluación y señala los siguientes hitos:

- Evaluar implica tradicionalmente seleccionar y jerarquizar a los alumnos mediante una calificación que le permitirá, de acuerdo a su rendimiento, pasar una asignatura, un curso o nivel u obtener un título. Prima la competencia del docente elegido a su vez por una selección. Se considera que evaluar es una tarea fácil que consiste en colocar puntuaciones sencillas.
- La búsqueda de objetividad desde el paradigma positivista en medir los resultados educativos, sumado al predominio de la psicometría en la investigación, y en las prácticas de medición psicológicas, dieron herramientas para considerar juicios de valor precisos; pues ello, era una garantía de científicidad del conocimiento aprendido. Obviamente se entendía que las cualidades humanas eran independientes de la experiencia educativa y cultural.

- Ralph W. Tyler y su teoría curricular, marca otro hito a destacar en las décadas de los sesenta y setenta. En ese momento el cambio de conducta era considerado la expresión visible del aprendizaje, reinaba la teoría conductivista del aprendizaje. La psicología cognitiva de orientación conductivista reforzó la enseñanza instruccional, pasos necesarios para lograr el dominio de los contenidos propuestos meticulosamente por los docentes. Surgen los test criteriales para medir el avance de los alumnos, poder ver los errores y corregirlos. Cabe destacar que la búsqueda de mayor científicidad para la pedagogía a través de objetivos precisos, dejaba de lado el proceso de aprendizaje de los principales actores del sistema educativo: los estudiantes.
- Cuando comienzan a validarse otros métodos para producir conocimiento tanto en las ciencias sociales como en educación, surgen procedimientos que permiten contemplan diferentes aspectos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a los aprendices con características particulares y complejas.

La evaluación comenzó a entenderse como un proceso que permite al docente recoger, a través de múltiples opciones, determinada información que le permita emitir un juicio de valor no solo sobre objetivos precisos sino también valores e ideales construidos en un contexto político y ético determinado.

A partir de esta concepción sobre la evaluación se han desarrollado nuevas investigaciones que instalaron el interés en renovar las prácticas evaluativas, resignificando su sentido pedagógico en relación al proceso de aprendizajes e instrumentando nuevos formatos de evaluación.

En consecuencia, a partir de la triangulación entre *enseñanza – aprendizaje - evaluación*, se han estudiado múltiples relaciones, como por ejemplo, las que detallamos a continuación: a) entre el curriculum explícito y oculto; b) los contenidos, en referencia a su jerarquización y al proceso de selección de la mismos; c) las estrategias de enseñanza y las diferentes formas de relación pedagógica; d) el comportamiento del estudiante en relación al aprendizaje y su motivación, la modalidad de estudio y como construye los significados de los contenidos estudiados (Camilloni, Cols, Basabe, & Freeney, 2008).

En esta tesis, se indagará específicamente una de estas relaciones, siendo nuestro objetivo principal describir y analizar desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el Ciclo Superior, las posibles relaciones entre los formatos de evaluación de las asignaturas, diseñados por los docentes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional del Litoral y los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas.

Dentro de esta perspectiva, Camilloni et ál (2009) afirman que:

La naturaleza y forma de las tareas de evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. Los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el curriculum. (p. 3)

Por otra parte, es significativo recuperar los aportes de Camillioni quien analiza las condiciones para verificar la calidad de las evaluaciones, y las características de los formatos de evaluación en el libro “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” (1998).

Calidad de la evaluación de los aprendizajes. Para determinar si el instrumento utilizado para la evaluación de los aprendizajes es de calidad, se deben considerar ciertas características como ser la validez, confiabilidad, practicidad y su utilidad.

En cuanto a su validez se considera que el instrumento será válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar en él. No se puede determinar la validez de una manera absoluta, sino en relación a sus propósitos y a una situación específica de su aplicación. No es universalmente válido, para eso necesitamos conocer los criterios de construcción y administración, que son externos a la evaluación. A su vez, hay que tener en cuenta que los criterios se construyen y validan con otros criterios de orden filosóficos y científicos "...apoyarse en principios didácticos fuertes, con cierto grado de generalidad y que permiten fundamentar racionalmente las decisiones del diseño del programa y de los instrumentos" (Camilloni, 1998, p. 77).

La validez de los criterios contempla los siguientes aspectos: de contenidos, de predictiva, de construcción de convergencia, de manifiesta, de significado y de retroacción.

Al referirnos a la *validez de contenidos*, se involucra a varios aspectos: información, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes, hábitos y todo aquello que deseamos aprendan nuestros estudiantes. Estas cuestiones deberían estar volcadas en el diseño curricular. Diseñar una evaluación implica seleccionar contenidos, seleccionar tiempos adecuados que no

desvirtúen el significado cognitivo de sus respuestas y que se inspire y garantice con el diseño curricular que elaboró el docente.

En cuanto a la *validación predictiva* exige contemplar la correlación entre el desempeño posterior a la evaluación que realiza el alumno con los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas que realizó. Esta predicción se relaciona con la intención de que los aprendizajes perduren en tiempos prolongados. Una manera práctica de verificarlo consiste en comparar los resultados obtenidos de evaluaciones diferentes, obtenidas en tiempos distintos y analizarla enseñanza impartida. Se trata de un seguimiento que permite comprobar la efectividad de los instrumentos.

Otra validez que marca Camilloni es la *construcción*, que evidencia la coherencia entre los instrumentos de evaluación y los fundamentos didácticos y pedagógicos. La legitimidad de la misma dependerá de lo que señale el programa de la asignatura en cuanto a instrumentos seleccionados, al tipo de enseñanza impartida, las instancias de evaluación y las normas técnicas.

También hay que considerar cuando se cambia de un instrumento de evaluación por otro debido a diferentes causas, por ejemplo, al variar el número de estudiantes, se debe considerar su validez de convergencia. Esto implica establecer si los resultados obtenidos entre las evaluaciones son coincidentes o contradictorios, lo que marcaría que la elección de nuevos instrumentos sea positiva o debería reexaminarse para que sea acorde a los fines establecidos en el programa.

Por su parte, la *validez manifiesta* refiere a la percepción de las evaluaciones que tienen ante el público en general. Si ella es considerada un filtro o un obstáculo que sólo sirve para seleccionar, o es considerada injusta, en definitiva, no es razonable. Los instrumentos deben ser

razonables y explicables, tienen que tener la capacidad de dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y deben servir para su autoevaluación.

Además, hay que considerar una *validez de significado*. Las actividades propuestas, deben tener significado para los estudiantes y tienen que tener la capacidad de motivarlos a alcanzar su mayor rendimiento. Si no se relacionan los procesos de enseñanza y aprendizaje con las evaluaciones, no hay significación para los estudiantes. Deberían poder visualizar sus errores y tener indicios sobre cuál puede ser el origen de sus errores. Si entienden como superar sus dificultades se motivarán, y si no, seguramente disminuirán su interés en continuar sus estudios.

Otra condición necesaria es la *confiabilidad*. Los instrumentos de evaluación pueden ser considerados confiables dependiendo de su estabilidad, exactitud, sensibilidad y objetividad. Factores como pruebas largas o cortas y sus tiempos de duración pueden estar afectando el resultado de las evaluaciones, provocando un cansancio cognitivo a los estudiantes que no les permite rendir con toda su capacidad. La tensión que se crea de acuerdo a la administración del instrumento como ser iluminación, equipamiento adecuado, el ambiente general, también pueden ser otros factores que incidan en la confiabilidad:

Es importante recalcar que ni la validez ni la confiabilidad son absolutas, sino que "[...] para la validez los criterios son los que sirven de pauta y, del mismo modo, que la confiabilidad presenta márgenes de aceptabilidad según el uso que se le quiera dar al instrumento" (Camilloni, 1998, pág. 88). Debe considerarse además que la transparencia en las situaciones de evaluación, demuestran una alta confiabilidad y una validez predictiva.

En cuanto a la *condición de practicidad* se debe considerar diversos aspectos conjuntamente: por un lado, su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y

elaboración de conclusiones; y por otro, la evaluación de la economía de tiempo, el esfuerzo y costo de su utilización. Si bien el aspecto evaluativo no es una característica muy importante, influye mucho a la hora de ver cuál es la frecuencia con que se evalúa a los estudiantes.

Al pensar en la *administrabilidad*, hay que considerar: el tiempo de diseño del instrumento, el tiempo de poner en práctica la evaluación, la claridad en las consignas y las indicaciones a los estudiantes, los materiales necesarios como así también los lugares -si fuera el caso-, y la cantidad de personas necesarias para el diseño de las evaluaciones, su aplicación, su análisis e interpretación de los resultados.

Por lo general *el tiempo de corrección* varía según el tipo de evaluación, no es lo mismo una prueba objetiva de corrección más fácil y rápida que una subjetiva, dado que ésta debe analizarse minuciosamente en base a grillas claves previamente construida por el docente.

Dentro de este aspecto se contempla además *el costo* que implica poner en práctica cierto tipo de evaluación. La conjunción de los tres aspectos se compensa o equilibran entre sí.

Y la última característica es *la utilidad*, que consiste en analizar si la evaluación satisface las necesidades que surgen del proceso de enseñanza y aprendizaje, si pueden orientar con sus resultados, tanto a estudiantes como a docentes y demás interesados (Camilloni et ál., 2008).

Por otro lado Susana Celman (2009) destaca que la rigurosidad y la relevancia en las evaluaciones disciplinares dentro de la Universidad "devienen de los criterios disciplinares dirigidos a la identificación y selección de los núcleos conceptuales constitutivos y enfoques metodológicos disciplinares, pedagógicos, y didácticos relacionados a la construcción de las

experiencias evaluativas capaces de generar y dar a conocer procesos cognitivos, complejos éticos y políticos” (p. 780).

De igual manera Rafaghelli (2014) comenta que tanto los referentes como los criterios de evaluación utilizados juegan un papel primordial, ya que posicionan a los docentes en un determinado paradigma o postura epistemológica, teórica y metodológica, relacionada a su disciplina.

Tipos de evaluación y diferentes formatos. Elegir un tipo determinado de evaluación y ciertos instrumentos para recoger información, es una tarea crítica para los docentes, dado que su aplicación en la Universidad permitirá certificar si los estudiantes poseen o no saberes disciplinarios y competencias profesionales para finalmente otorgarles un título que los habilita a desarrollar su profesión en un contexto particular. Al hacer referencia al formato de la evaluación en este trabajo se alude a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo: la técnica e instrumento empleado; la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional); las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida); el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación (Camillioni et ál., 2009, p. 5).

En primer lugar, se especificarán diferentes tipos de evaluación y en segundo lugar se presentarán algunos de los instrumentos más utilizados.

Respecto a los tipos de evaluación ha habido un profuso desarrollo conceptual que implicó la utilización de nuevos términos e ideas innovadoras. Álvarez Méndez (2001) hace referencia a una dualidad basada en la racionalidad práctica y una racionalidad técnica. Se basan en

diferentes paradigmas y la denomina evaluación alternativa y evaluación tradicional. Destacamos la evaluación formativa surgida a la luz de los nuevos enfoques sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, señalamos en un cuadro, algunas de las diferencias sustanciales entre las mismas:

Tabla 5.

Diferencias entre racionalidad técnica y racionalidad práctica

Racionalidad Técnica	Racionalidad Práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Tradicional – Sumativa Racionalidad técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Alternativa – Formativa Racionalidad práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable para evaluar los “productos” finales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable a la evaluación de procesos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica al final de un proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora al propio proceso como un elemento del mismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es determinar “pasa” o “no pasa”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es determinar la calidad del proceso evaluado.
<ul style="list-style-type: none"> • No tiene intención de mejorar lo evaluado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta mejoras inmediatas.
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza para el examen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza para la comprensión.

Nota. Recuperado de “Evaluar para conocer, examinar para excluir” Alvarez Mendez (2001)

El concepto de Evaluación Formativa ha ido cambiando siguiendo los avatares históricos de las teorías didácticas. Partiendo de un enfoque conductista donde prevalecía la evaluación de objetivos operacionales previamente fijados, se produjo una ruptura a partir de la influencia del constructivismo con principios piagetianos y luego por un enfoque más amplio como el socio-cognitivo-constructivista (Camillioni, 2004).

Se trata de una concepción que “se sitúa abiertamente en la perspectiva de una regulación intencional, cuya mira será estimar el camino ya recorrido por cada uno para optimizar los

procesos de aprendizaje en curso" (Perrenoud, 2008, p. 116). De allí que la evaluación desde esta óptica, no tiene sentido solamente para certificar o medir resultados sino para acompañar y mejorar los aprendizajes (comprendidos como proceso). Por ello es importante realizar evaluaciones diagnósticas para considerar los saberes previos o preexistentes de los estudiantes, ya que permite conocer el punto de partida de sus aprendizajes con el fin de adaptar las prácticas docentes a los procesos individuales.

Otra característica a destacar es que según Camillioni (2004) este tipo de evaluación tiene relación con varias cuestiones como ser: el tratamiento del error, el fomento de la metacognición del estudiante y de su propia capacidad de autorregulación. Para que se dé plenamente una Evaluación Formativa, el estudiante debe conocer no solo los objetivos buscados, sino también los procedimientos que necesita para alcanzar dichas metas y fundamentalmente se hace hincapié en una retroalimentación constante entre el docente y los estudiantes.

En los últimos años son varios los autores que siguen aportando nuevas ideas sobre qué evaluar, cómo hacerlo y para quien. Al respecto Joan Mateo Andrés (2000) dice que "como acostumbra a pasar cuando aparece un nuevo término, rápidamente aparecen variaciones en su significado y distintas argumentaciones según sea éste. Así, es bastante habitual utilizar como sinónimos los términos *evaluación alternativa, autentica y de ejecución (performance assesment)*" (p. 65). Desde su concepción las evaluaciones alternativas comprometen al estudiante en la realización de algún tipo de ejecución.

En palabras de otros autores, la *Evaluación Alternativa* toma en cuenta no solo el resultado del aprendizaje sino que incorpora las experiencias, los procedimientos y los trayectos que recorren los estudiantes e incluyen la toma de conciencia, la corrección y perfeccionamiento del

aprendizaje (Anijovich,R. (Ed.);Cappelletti, G.; Camillioni, A; Kastkowicz, R; Mottier Lopez, L. (2010). Se trata de tareas que buscan el desarrollo y uso de procesos cognitivos de orden intermedio y superior. Consideran también como conocimientos declarativos las actitudes, comportamientos, intereses y reflexiones; por tanto, no se trata solo de evaluar conocimientos aislados.

Por *Evaluación Auténtica* se comprende aquellas evaluaciones que están ligadas a problemas reales, múltiples y con varias posibilidades de solución. Se ponen en juego en este enfoque los conocimientos y habilidades que contribuyan a las soluciones significativas dentro de los contextos complejos de la vida real.

Instrumentos para evaluar. En cuanto a los instrumentos hay que destacar la gran disponibilidad que han surgido durante el siglo XX de diferente carácter, alcance y función, pero lo más importante es lograr resolver una adecuada selección y organización para lograr los objetivos buscados. La calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en que se ubiquen (Celman, 1998).

Existen diversos instrumentos como ser pruebas, observaciones, trabajos individuales y grupales, portfolios, entre otros, que permitirían que el estudiante se haga consciente de su proceso de aprendizaje, antes de que sólo piense en su examen final -sumativo-. Para ello, el docente es quien cumple un rol esencial: debe darle la oportunidad a sus estudiantes de autoevaluarse a través de la retroalimentación de su desempeño y de sus respuestas; así, se propicia el proceso de metacognición, ya sea a través de preguntas informales, con diferentes estrategias para corregir errores y profundizar temas, y sobre todo, explicitando a través de rubricas o matrices los criterios que se usan para evaluar (Barrel, 2007). La intención es lograr

una evaluación consciente, dado que de esa manera se induce a la autorregulación, el automonitoreo del pensamiento y del propio aprendizaje (Anijovich et Al, 2010).

Dentro del grupo de instrumentos más usados en la Universidad figura el examen o prueba escrita al cual "lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder" (Álvarez Méndez, 2001, p. 95). Desde la década del 40, es el instrumento más utilizado en Estados Unidos y Europa; surgió en el marco del conductismo, donde la evaluación consistía en cuantificar la conducta observable (Camilloni, 1998).

Estas pruebas escritas pueden ser *estructuradas o no estructuradas* y constan de enunciados o preguntas que el estudiante debe responder de forma clara y precisa. Son *estructuradas* si el examen consiste en elegir entre varias alternativas la respuesta correcta (falso o verdadero, opción múltiple o de correspondencia); y las *no estructuradas* deben responder con argumentos elaborados por los estudiantes, con lo cual son consideradas más subjetivas.

Las pruebas más estructuradas suelen utilizarse para los grupos más numerosos, dado que permiten revisar una amplia cantidad de contenidos, su calificación es rápida y el riesgo de la subjetividad es menor. Pero hay que aclarar que poseen limitaciones en cuanto a fomentar la creatividad y la capacidad de expresión entre otras cuestiones.

Este tipo de exámenes bien utilizados pueden emplearse para cumplir una función formativa, siempre y cuando de las preguntas formuladas, se pueda obtener información para reorientar y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Pero no será así, si sólo sirven para medir y/o calificar la información transmitida por el docente -que pueden reproducir linealmente-. Aquellos exámenes que no dan lugar a errores o malentendidos, son declaraciones de verdades absolutas

donde el error se penaliza y las claves del entendimiento de los estudiantes están presupuestos por los docentes (Álvarez Méndez, 2001).

En cuanto a los instrumentos acordes a evaluaciones alternativas son aquellos que intentan romper con los esquemas únicos de objetividad y de medición en la recolección de información. Para ello es fundamental conocer que sabe el estudiante de antemano a través de las llamadas pruebas diagnósticas realizadas antes de proporcionarle nuevos conocimientos; se requiere también orientar, dirigir y controlar el aprendizaje progresivo del estudiante con el fin de poder intervenir en caso necesario para corregir, clarificar y consolidar sus conocimientos. Es indispensable la comprensión de los conceptos claves y su medición, pero ello no se resuelve a la aplicación de un instrumento particular, por el contrario, se realizan pruebas previas, intermedias y posteriores en el proceso de aprendizaje.

En cambio, los instrumentos utilizados a las evaluaciones auténticas deben tomar algún aspecto de la realidad a través de planteamiento de problemas y casos cuasi reales como ser: ensayos, portfolios, pruebas de simulación, etc.

1.3 Perspectiva Teórico Metodológica De La Investigación

En este Apartado se presenta el enfoque y los métodos adoptados para investigar el problema planteado en esta Tesis: la mirada de los estudiantes en cuanto a posibles relaciones entre, por un lado, los formatos de evaluación diseñados por los docentes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la FCE-UNL; y, por otro lado, los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas.

Dimensión Lógica: Enfoque Cualitativo. Seleccionar un enfoque (o metodología) cuantitativo o cualitativo depende del problema a investigar. Al respecto Valles (1999) plantea que dicha elección de carácter epistemológico y ontológico dependerá si se ha partido de una realidad real (objetivamente aprehensible) y una separación del objeto-sujeto, o bien de un realismo crítico (realidad real pero solo imperfecta y probabilísticamente aprehensible) y una priorización de la comunicación sujeto-objeto. En el primer caso se optará por un método cuantitativo, que permite el control experimental de posibles factores explicativos, a diferencia del segundo caso en el cual hay mayor interés en métodos y técnicas cualitativas (Valles, 1999).

Consecuentemente, en esta investigación se optó por recurrir a un enfoque cualitativo con métodos combinados, porque, en la línea de Gallart, si se utiliza un método cuantitativo "la asociación estadística entre dos mediciones, puede mostrar una relación insumo-producto, pero nada nos dice sobre los mecanismos de la caja negra que produce esa transformación" (p.3)

Específicamente la investigación se encuadra en el paradigma denominado indagación constructivista que "está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significados simbólicos" (Valles, 1999, p. 56). Este también llamado naturalista o hermenéutico, el cual se asienta en una metodología cualitativa, cuya lógica parte de una experiencia que se interpretará en su contexto y tiene en cuenta los puntos de vista de los implicados.

Al respecto Sirvent (2017) denomina como modo de generación conceptual a aquella investigación que se asienta en el paradigma hermenéutico, la que implica sentido que configuran los esquemas teóricos, de allí la importancia de generar esquemas conceptuales que permiten describir e interpretar el fenómeno a estudiar. De acuerdo a lo anterior, es esencial en

este caso particular identificar los significados que los estudiantes atribuyen a las relaciones entre las evaluaciones y sus aprendizajes, en articulación con la interpretación de la entrevistadora sobre los relatos realizados por los sujetos de la muestra seleccionada.

Sirvent destaca los procesos de raciocinio inductivo que consideran la teoría y la empiria sucesivamente, dando lugar a preguntas emergentes y conceptos a partir del lenguaje de los sujetos, en este caso los estudiantes "códigos en vivo". Pero aclara que, en la cocina de la investigación, la combinación de la inducción y la deducción, son parte del proceso analítico. Es uno de los pares lógicos que nombra (inducción-deducción) que, finalmente, determinan la dimensión lógica del trabajo de investigación.

Campo de Estudio: Unidad de Estudio y Unidad de Análisis. Para la definición del campo de estudio se tomaron en cuenta dos cuestiones fundamentales: el ámbito físico o unidad de estudio los sujetos de estudio o unidades de análisis (Guber, 2005). Dado que nuestro objeto de investigación “describir y analizar, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el Ciclo Superior, las posibles relaciones entre los formatos de evaluación, diseñados por los docentes de las asignaturas de las carreras de CP y LA de la FCE-UNL y los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas”, se definió como la unidad de estudio el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral y es lo que Susana Torrado denomina para este nivel empírico unidad de observación y la define como "la unidad acerca de la cual se recogen datos a través del encuestamiento directo o indirecto" (Torrado, 1983 citado en (Guber, 2005, p. 13). Y, a su vez, se delimitó como unidad de análisis a los estudiantes de las carreras de CP y LA de la FCE-UNL, siendo estas las carreras más antiguas de dicha casa de estudios.

Dada la necesidad de demarcar y precisar el universo de informantes, se optó por una muestra no probabilística y significativa. Este tipo de muestra, si bien no pueden generalizarse, "permite descubrir relaciones entre partes del sistema global y abrir el campo a nuevos sentidos no previstos por el investigador" (Guber, 2005, p. 125).

A la hora de escoger aquellos estudiantes con quienes se trabajó se tuvo en cuenta el criterio de accesibilidad y de selección. En relación con el primero, se contempló la oportunidad de llevar a cabo encuentros personales, en los cuales las entrevistas podían ser efectuadas con mayor riqueza. Y en cuanto a las encuestas las mismas se aplicaron en aquellas cátedras cuyos docentes estuvieron dispuestos a permitirlo. Respecto del segundo, éste fue definido en función de la etapa en la que los estudiantes se encontraban de su carrera (último año); ya que, de este modo, cuentan con mayor experiencia y mayores recursos para explicitar y reflexionar sobre los enfoques de aprendizaje que han adoptado al enfrentar diferentes situaciones de evaluación en el último tramo del plan de estudios correspondiente.

Dimensión Metodológica: Estrategia y Técnicas de recolección de datos. La dimensión metodológica de una investigación, según Sirvent & Rigal (2017):

Trata de la organización de una secuencia de pasos y recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimientos. Su finalidad es la traducción de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos, que remarcamos, que posibilitan la relación entre un material teórico-conceptual y un material empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación. (p.35)

Sautu (2005) presenta un cuadro donde diferencia Metodología, métodos y técnicas, el cual se consideró como referencia para la elección de las técnicas de recolección más adecuadas para esta tesis.

Tabla 6.

Sobre Metodologías, Métodos y técnicas.

Metodología	Método	Técnicas de Producción de Datos
Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Recopilación de datos existentes
	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Análisis cuantitativo de datos secundarios (estadística) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos
Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas interpretativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas etnográficas
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante
	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de conversaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante
	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de material visual/auditivo

Nota. Recuperado de “Manual de metodología”, Sautu, Boniollo, Dalle, & Elbert, 2005, p. 47.

A partir de haber optado por la metodología (o enfoque) cualitativa se aplicó una estrategia multimétodo, ya que se aplicaron métodos y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, consideradas pertinentes para obtener la evidencia empírica necesaria para justificar y argumentar las conclusiones de la presente Tesis.

En el diseño de este trabajo se enunció la intención de buscar y encontrar las relaciones entre los formatos de evaluación diseñados por los docentes, por un lado, y los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes durante la preparación de las instancias de evaluación

y acreditación, por otro; y se decidió aplicar diversas técnicas de recolección de la información que nos permitiera producir los datos necesarios para dar respuestas a las preguntas de la investigación, a saber:

- Análisis de documentos: Planificaciones y Protocolos de evaluación.
- Encuesta a estudiantes.
- Entrevistas a estudiantes.

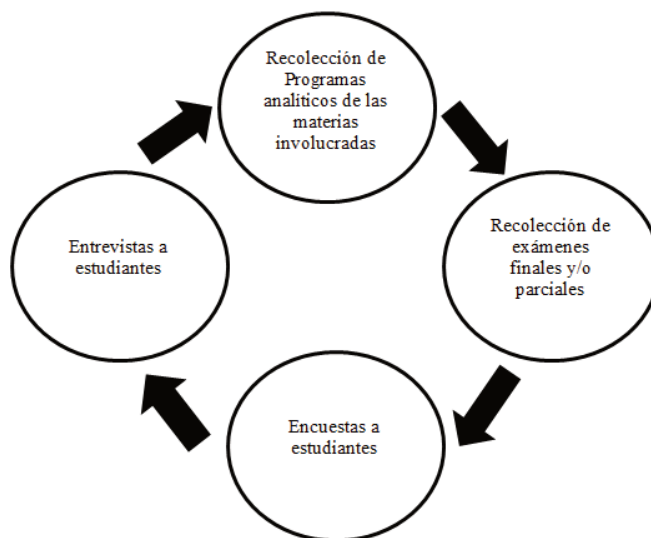


Figura 2. Elaboración Propia.

La gráfica se presenta como un movimiento circular dado que la lógica de esta investigación contempla una doble hermenéutica: "se trata de penetrar y a aprehender los marcos de sentido ya constituidos por los actores sociales mismos reinterpretándolos y reconstruyéndolos en los nuevos marcos de sentido que configuran los marcos teóricos" (Sirvent & Rigal, 2017, p. 21).

Estos datos fueron analizados, contrastados, interpretados y reinterpretados para la elaboración de conclusiones acerca de la mirada de los estudiantes que cursan el ciclo superior

de las carreras de CP y LA, que se dictan en la FCE de la UNL, en relación con el diseño de las propuestas evaluativas de los docentes y su incidencia en sus procesos de aprendizaje.

Análisis de documentos. Se recurrió a los documentos institucionales, relacionados con las evaluaciones aplicadas por los docentes de los últimos años de las carreras de Licenciado en Administración y de Contador Público Nacional, como fuente de análisis.

De este modo, se analizaron los programas de las asignaturas y exámenes correspondientes. El Régimen de Enseñanza de la FCE aprobado por Resolución de Consejo Directivo núm. 955, exige que los Programas de las asignaturas contengan:

- Denominación de la asignatura
- Régimen de cursado: Anual/cuatrimstral/Semestral
- Modalidad de cursado: Presencial, Semipresencial o a Distancia
- Propuesta de enseñanza, estructurada teniendo en cuenta, entre otras cosas, la siguiente organización metodológica: clases teóricas, teórico-prácticas, aprendizaje basado en problemas, talleres, seminarios, actividades virtuales
- Carga horaria total según Plan de Estudios y carga horaria presencial según modalidad de cursado
- Propósitos/Objetivos de la asignatura
- Programa analítico
- Cronograma
- Bibliografía básica y ampliatoria
- Sistema de evaluación, condiciones de regularidad y régimen de promoción".

En cuanto al concepto de exámenes, acorde a lo expresado en el marco teórico, "lo identificamos normalmente con aquella prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder" (Álvarez Méndez, 2001, p. 95).

Por ello, primer lugar, se relevaron los programas de las asignaturas del último año de ambas carreras, extrayendo de las mismas todo lo explicitado en relación con las evaluaciones.

En segundo lugar, se tuvieron en cuenta diferentes exámenes parciales o finales escritos de las siguientes asignaturas: Comercio Exterior, Comercialización Internacional, Administración Financiera, Teoría y Técnica Impositiva II, Auditoría, Estados Contables II y Dirección Estratégica.

En este punto resulta menester aclarar que no todos los exámenes son de público conocimiento, en tanto que hay cátedras que no los ponen a disposición del estudiantado. De este modo, para concretar la investigación se contó con el apoyo de los mismos estudiantes que aportaron exámenes anteriores que suelen tener a disposición en el Centro de Estudiantes de la FCE.

Esta documentación posee las características de autenticidad, credibilidad y representatividad, condiciones que son importantes para su interpretación en determinados contextos (Valles, 1999).

Encuesta a estudiantes. Respecto del término "*encuesta*" expresa Sirvent:

Es un instrumento de operacionalización de variables para su medición posterior, las respuestas de naturaleza "cualitativa" se obtienen con un instrumento elaborado para

medir variables y deben ser codificadas y traducidas en numerales, o códigos numéricos para su "uso" en operaciones de medición (2017, p. 3).

A su vez Sautu se refiere a ella en su Manual de Metodología como:

La aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información -oral o escrita- de una muestra de personas acerca de aspectos estructurales, ya sean ciertas características socio demográficas u opiniones acerca de un tema específico. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D'Ancona en Sautu, 2005, p.48).

Asimismo, aclara que el cuestionario es una de las técnicas para producir datos dentro del método Encuestas (1999, p.47).

En este caso se aplicó el Cuestionario Revised two- factor Study Process Questionary (R-SPQ-2F) con el fin de relevar e identificar los diferentes enfoques de aprendizajes que adoptan los estudiantes. Cabe mencionar que, en el período de búsqueda de antecedentes, la autora de esta tesis tuvo acceso a este instrumento que parecía útil para relevar la información pertinente al objeto de esta investigación.

Esta herramienta fue elaborada por John Biggs, quien creó un cuestionario de procesos de corte cuantitativo, que fue mejorando a través de los años en sus diferentes versiones. Al respecto Hernández-Pina, García-Sanz, & Maquilón-Sánchez (2005) en su trabajo de investigación expresaron que se trata de un instrumento que permite evaluar al estudiante en su proceso de aprendizaje junto con el contexto de enseñanza y, por ende, permite determinar el enfoque de aprendizaje que adoptan: Profundo o Superficial. Este cuestionario fue aplicado en el

ámbito internacional por diversos autores, en diferentes culturas y contextos universitarios pertenecientes a distintos países (García Berben, 2005).

Como se explicó en el marco teórico, este cuestionario consta de 20 (veinte) ítems, divididos en dos escalas, una de *enfoque superficial* y otra de *enfoque profundo*, que responden a una escala de Lickert, la cual puntúa de 1 a 5 la respuesta según el grado de acuerdo con la afirmación formulada (*Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo*)⁸.

A modo de prueba, en primer lugar, se convocó a cinco estudiantes para que emitieran su opinión sobre la redacción de las preguntas y su comprensión, dado que las mismas respondían al contexto español que, a su vez, era una traducción del inglés. A partir de las opiniones y observaciones realizadas por los estudiantes se cambiaron algunas expresiones, por ejemplo: la pregunta decía "Creo que para sentirme satisfecho, debo trabajar exhaustivamente para formar mis propias conclusiones " se modificó por: "Creo que debo dedicarme a estudiar profundamente para lograr mis propias conclusiones sobre el tema estudiado y sentirme satisfecho". De esta manera, se trató de adaptar el lenguaje utilizado a los estudiantes de la FCE, sin cambiar el sentido buscado con la pregunta original.

Una vez preparada la encuesta, se contactó a los docentes de las diferentes asignaturas de quinto año y se les solicitó su autorización para aplicarla al finalizar las evaluaciones de los turnos de finales del año 2015 y principios del año 2016. Finalmente, se pudo aplicar sobre un total de ocho asignaturas, las cuales denominaremos con un código para conservar el anonimato (A1, B2, C3, C4, D5, E6, F7 y G8). Consecuentemente se recogieron 120 encuestas de

⁸ Se presenta el cuestionario en el Anexo nro. 1.

estudiantes que, en forma voluntaria, contestaron el cuestionario contando con una previa explicación por parte de la tesista de la finalidad del mismo.

El análisis del cuestionario se realizó acorde a lo indicado por sus autores, quienes relacionan las preguntas a determinado enfoque. Su procesamiento se realizó con el paquete estadístico SPSS para Windows versión 15.0.1 y se tabuló con un código de barra para facilitar su lectura.

Los resultados obtenidos se presentan en la segunda Parte de la Tesis: Análisis de la Información.

Entrevista a estudiantes. El empleo de la entrevista presupone que el objeto de la investigación es analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que, a la vez, son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra. Además, debe tenerse en cuenta que toda entrevista en una investigación social constituye un sistema abierto y comunicativo, dado que se retroalimenta produciendo resultados a partir de una circularidad interaccional (Alonso, 1998).

La muestra se constituyó con doce casos sin el propósito de generalizar estadísticamente su resultado, sino de que "resulten fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio, así como transferibles a otros casos " (Sirvent & Rigal, 2017, pág. 26).

Para poder llevarlas a cabo, inicialmente se diseñó un protocolo que funcionó como guía flexible para adecuarse al momento del encuentro con los protagonistas. El mismo fue elaborado en base a los ejes de la investigación y permite guiar el rumbo y las metas de la interacción; no está demás decir que, durante el proceso mismo, sufre reelaboraciones de acuerdo con la interacción que se va produciendo con el entrevistado. Los momentos del protocolo siguen la

línea que presenta Claudia Oxman en el libro “*La entrevista en profundidad*” (1998) y son los siguientes:

- 1er Momento de apertura y orientación
 - Objetivo buscado: Crear un clima de naturalidad y neutralidad, con el cual la proyección y la confesión sean posibles para que se genere una cierta empatía con el entrevistado.
 - Presentación personal y el porqué de la entrevista.
 - Confidencialidad de la entrevista la cual será grabada y el tiempo de duración entre 40 y 50 minutos.
 - Preguntas orientativas sobre su situación personal
- 2do Momento: Objetivo de la Tesis
 - A partir de los ejes de la investigación, formulación de preguntas que respondan a las categorías y dimensiones previstas.
- 3er Momento de Conclusiones
 - Búsqueda de conclusiones a través del repaso del diálogo realizado
- 4to Momento Cierre y Agradecimientos
 - Agradecimiento por colaborar poniendo atención a los comentarios o palabras finales que haga el entrevistado y dejar abierta la posibilidad de volver a entrevistarlo.
 - Estas entrevistas se realizaron fundamentalmente durante el año 2017. Los estudiantes fueron voluntarios que cumplían un único requisito para ser seleccionados,

que consistió en estar cursando el último año de la FCE en las carreras de Licenciado en Administración y Contador Público Nacional. En el Anexo nro. 2 se presenta el Protocolo de las entrevistas.

Análisis e Interpretación de los datos. En la investigación cualitativa la recolección y el análisis de los datos van de la mano con la intención de seguir la pista de datos emergentes y llegar a comprender el tema de estudio. Si bien inicialmente, a partir de las lecturas del material bibliográfico y antecedentes varios, pueden establecerse las categorías y dimensiones iniciales, gradualmente se van descubriendo nuevas categorías emergentes (Taylor & Bodgan, 1987).

Se entiende por *categorías* a aquellos términos que poseen un significado específico en el contexto estudiado, por ejemplo: *enfoque aprendizaje profundo* y *enfoque aprendizaje superficial*. Mientras que *sub-categoría* refiere a las expresiones provenientes de las fuentes entrevistadas, como ser: *estudio de memoria o relaciono los temas vistos*. Vale aclarar que son conceptuales y no meramente clasificatorias (Valles, 1999). El camino ha sido de ida y vuelta entre la empiria y la teoría; si bien la teoría orienta en conceptos generales, son los sujetos estudiados quienes proponen a través de su lenguaje (código en vivo) las recategorizaciones (Sirvent & Rigal, 2017, p. 25).

Finalmente, se conformaron una serie de ítems a manera de conclusiones que constituyen nuevos interrogantes plausibles de constituir nuevas investigaciones dentro del contexto de la Facultad de Cs Económicas.

Segunda Parte

2.1 Descripción y Análisis de la Información

El Entorno de La Investigación: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNL. La Facultad de Ciencias Económicas depende de la Universidad Nacional del Litoral, institución de carácter público dedicada a la educación superior, la investigación científica, la extensión al medio socio productivo y al desarrollo tecnológico. Tiene como misión el desarrollo de las Ciencias Económicas y disciplinas afines con niveles crecientes de calidad, de modo que le permita asumir el liderazgo regional en la formación continua y progresiva de profesionales, con responsabilidades y compromiso social, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad y los avances científicos y tecnológicos; el fortalecimiento de la investigación social y la extensión al medio socio económico, mediante una fluida interacción con los sectores público y privado para contribuir al desarrollo de la región y del país.

Esta unidad académica se encuentra emplazada en la ciudad de Santa Fe (Argentina); donde se dictan carreras presenciales y a distancia a las cuales asisten alrededor de 5500 alumnos.

Actualmente cuenta con dos carreras de Pregrado (Técnico en Administración y Gestión Pública y Técnico en Auditoría y Control Gubernamental), ambas con modalidad a distancia y tres carreras de Grado (Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía). Además se ofrecen siete carreras de Posgrado con modalidad presencial (Doctorado en Administración Pública, Maestría en Administración Pública, Maestría en Administración de Empresas, Maestría en Administración y Finanzas, Especialización en Tributación, Especialización en Sindicatura Concursal y Especialización en Contabilidad y

Auditoría para PyMEs) y una carrera de Posgrado con modalidad a distancia (Especialización en Dirección y Gestión de Organizaciones Públicas).

En la Resolución del Consejo superior núm.79 del año 2003 se explicita el Plan de Estudios vigente a Licenciatura en Administración, que comprende 33 asignaturas obligatorias, 4 asignaturas optativas y el Seminario de Integración, siendo todas estas actividades de carácter obligatorio. Está dividido en dos Ciclos: Ciclo de Formación Básica Común y Ciclo de Formación Especializada.

- Ciclo de Formación Básica Común: Objetivos:
 - Iniciar la formación en las disciplinas de las Ciencias Económicas.
 - Brindar una formación general que le sirva de base para afrontar los contenidos y habilidades de la formación especializada.
 - Proporcionar una formación disciplinar básica en relación a las ciencias económicas.
 - Propiciar un aprendizaje del saber y saber hacer que lo prepare para reorientar sus decisiones vocacionales.

Tabla 7.

Materias del Ciclo de Formación Básica Común

Primer año	Segundo Año
Matemática Básica	Introducción a las Ciencias Sociales
Administración General	Microeconomía
Instituciones de Derecho I	Informática
Contabilidad Básica	Instituciones de Derecho II
Introducción a la Economía	Estadística
Análisis Matemático	

Nota. Elaboración propia.

Para acceder al Ciclo de Formación Especializada los alumnos deben tener aprobadas los 2/3 de las asignaturas correspondientes al ciclo inicial y respetar el sistema de correlatividades vigente.

- Ciclo de Formación Especializada. Objetivos:
 - Disponer de saberes instrumentales necesarios para su formación especializada.
 - Adquirir un pensamiento flexible y fundamentado en el campo de la Administración.
 - Vincular entre sí saberes de las Ciencias Económicas a través de prácticas reflexivas de aprendizaje.
 - Alcanzar una formación amplia e integrada en los saberes específicos y prácticas de la Contabilidad, la Administración y la Economía.
 - Capacitarse para el ejercicio profesional establecido por la normativa vigente nacional y provincial de acuerdo con las incumbencias del Licenciado en Administración.

Tabla 8.

Materias del Ciclo de Formación Especializada

Segundo Año	Sistemas Administrativos Psicología Organizacional
Tercer Año	Planeamiento y Control Metodología de la Investigación Gestión y Políticas Públicas Derecho Empresario Contabilidad para Administradores Matemática Financiera Costos y Gestión
Cuarto Año	Comercialización Administración de Recursos Humanos Sociología de las Organizaciones Administración de Operaciones Macroeconomía Régimen Tributario de la Empresa Inglés
Quinto Año	Investigación de Mercados Comercialización Internacional Finanzas Corporativas y Mercado de Capitales Dirección Estratégica Economía Argentina Sistemas de Información Gerencial Seminario de Integración

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al Régimen de Enseñanza vigente (Resolución CD⁹ 955 y sus actualizaciones) para las carreras objeto de investigación en este trabajo de Tesis, se determina que los alumnos pueden optar por adoptar dos condiciones: la de ser alumnos regulares o libre y para ello establece las siguientes condiciones para cada uno:

⁹ Consejo Directivo.

- Regular deberá cumplimentar ciertos requisitos administrativos que le permite cursar la asignatura de acuerdo con el plan de correlatividades vigente y normas complementarias aprobadas por Consejo Directivo. Esta regularidad se mantiene vigente por ocho (8) turnos de exámenes contados a partir de la finalización del cursado o hasta registrar tres (3) aplazos, lo que ocurra primero, todo ello contado a partir del último cursado de la asignatura. Los exámenes podrán ser finales, parciales o promocionales.
- Libre cuando cumplido con los requisitos administrativos, opte por promover la asignatura presentándose a examen final en los turnos fijados por el calendario académico o en caso de haberse inscripto como alumno regular, al finalizar el cursado no cumpla con los requisitos establecidos por la cátedra para alcanzar dicha condición.

El Profesor a cargo de la asignatura deberá proponer al Consejo Directivo alguno de los siguientes regímenes de cursado, evaluación y promoción:

- Cursado sin requisitos para la regularización y examen final.
- Cursado con requisitos para la regularización y examen final.
- Promoción sin examen final.

Solamente las asignaturas que integran el Ciclo de Formación Básica Común deberán prever obligatoriamente condiciones de regularización o régimen de promoción sin examen final. No es así para el ciclo de especialización, donde no se establece dicha obligación sino que es una opción elegida por parte del titular de la cátedra que debe figurar en la planificación respectiva.

En cuanto a los exámenes finales (de los cuales se ocupa esta Tesis) la reglamentación indica que podrán ser orales o escritos, teóricos o teóricos - prácticos y en cuanto a los turnos para los exámenes contemplados en el periodo académico son 8 (ocho): Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo. Estos se establecerán en el Calendario Académico que anualmente es aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas.

2.2 Análisis e Interpretación de la Información

Siendo el objetivo principal de esta tesis el "describir y analizar, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el Ciclo Superior, las posibles relaciones entre los formatos de evaluación de las asignaturas, diseñados por los docentes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la UNL y los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas" se establecieron dos ejes principales a considerar al momento de la recolección de información y de su análisis posterior. Ellos son los formatos de evaluación por un lado y los enfoques de aprendizaje por el otro.

Se exponen en este apartado el análisis e interpretación que se realizó a partir de la información recogida a través de las diversas técnicas mencionadas en el capítulo anterior: análisis de documentos, encuestas a través de cuestionarios y las entrevistas realizadas. Cada una de estas fuentes se analizó e interpretó, pero es importante resaltar que la información más relevante se obtuvo a través de las entrevistas, y ello derivó en volver a reinterpretar toda la información, a la luz de tomar contacto con una expresión más integral que facilitó recoger la mirada de los estudiantes.

A partir de ello se pudieron elaborar las conclusiones finales a esta investigación para la tesis de maestría sobre “Aprendizajes y evaluaciones en la Universidad. La mirada del Estudiante”.

Documentos institucionales. Para realizar el análisis sobre los datos contenidos en la documentación institucional, se buscó en primera instancia a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas oportunamente:

- ¿Cuáles son los instrumentos o técnicas de evaluación que utilizan las cátedras del ciclo superior?
- ¿Qué demandas cognitivas están implicadas en los formatos de las pruebas de evaluación?
- ¿Cuáles son las opciones para la evaluación que se presentan usualmente en aspectos tales como: número de alumnos implicados (individual/ grupal), espacio de realización (presencial o domiciliario), tiempo de entrega, estructura (selección de respuestas pre configuradas o elaboración y desarrollo de temas), etc.?
- En los documentos de las cátedras relevados ¿se explicitan los criterios de evaluación y las normas de puntuación?

Estos interrogantes fueron diseñados con el fin de orientarnos al logro de uno de los objetivos específicos enunciados: Analizar, describir y sistematizar los diferentes formatos de evaluación que se utilizan en el ciclo superior de las carreras de CP y LA de la FCE–UNL.

Como se comentó anteriormente en el capítulo sobre la metodología aplicada, se relevaron dos documentos institucionales: los programas de las asignaturas¹⁰ y los exámenes de las mismas. Cabe aclarar que la intención es sólo recoger estos datos textuales primarios¹¹ para contrastarlos con los dichos de los estudiantes, el punto crucial de ésta investigación.

El análisis se restringió a las materias seleccionadas que corresponden al último año de las carreras de Licenciatura en Administración y de Contador Público Nacional y cuyos exámenes son escritos, descartando las materias que evalúan en forma oral.

A su vez, de los programas de cada materia se consideró solamente la información referida a la evaluación que los docentes proponen a los efectos de promocionar sus respectivas materias, y en base a ellas, se construyó un cuadro con los diferentes ítems que aparecen en los documentos. Entendiendo que la evaluación de los estudiantes está integrada por:

La técnica e instrumento empleado; la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional); las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida); el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación (Camillioni et ál., 2009, p. 5).

Se exponen a continuación los resultados de dicha investigación.

¹⁰ En la reglamentación referida a los concursos, el artículo 10 detalla que el “planeamiento de cátedra”, debe contener: la inserción de la asignatura en el plan de estudios, programa de la asignatura, criterios pedagógicos, bibliografía, organización de la cátedra y cuando sea aplicable, investigación.

¹¹ Dato textual: información plasmada en registros escritos originales.

Tabla 9.

Información sobre evaluación en los programas de las asignaturas de CP

MATERIA	TIPO DE EVALUACIONES	CONDICIONES PARA REGULARIZAR LA ASIGNATURA
1. Auditoria (Anual)	<ul style="list-style-type: none"> • Dos parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar uno de ellos. • Acceden al examen final, escrito y oral, quienes no aprueben los parciales. 	
2. Comercio Exterior (Cuatrimestral)	<ul style="list-style-type: none"> • Dos parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar uno de ellos. • Acceden al examen final, escrito teórico-práctico, quienes no aprueben los parciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir con el 80% de asistencia en clases. • Aprobar 3 controles de lectura. • Aprobar un trabajo grupal.
3. Administración Financiera (Cuatrimestral)	<ul style="list-style-type: none"> • Un examen final escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener como mínimo el 70% de la exigencia para aprobar el final.
4. Estados Contables II (Cuatrimestral)	<ul style="list-style-type: none"> • Un examen final escrito, dividido en dos partes: teoría y práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se obtiene una única nota promedio entre ambas partes del examen. • Ninguna de las partes debe tener una calificación inferior al 55% y se debe alcanzar el 70% como mínimo para su aprobación.
5. Teoría y Técnica Impositiva II (Cuatrimestral)	<ul style="list-style-type: none"> • Un examen final escrito, teórico-práctico. 	
6. Seminario de Integración de Sistema de Información (Anual)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y defensa oral de un trabajo final grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada alumno obtiene una calificación individual.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10.

Información sobre evaluación en los programas de las asignaturas de LA

MATERIA	TIPO DE EVALUACIONES	CONDICIONES PARA REGULARIZAR LA MATERIA
Investigación de Mercados (Cuatrimestral)	Tres parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar los tres. Acceden al examen final escrito, quienes no aprueben los parciales.	Aprobar un trabajo de investigación grupal.
Comercialización Internacional (Cuatrimestral)	Dos parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar uno de ellos. Acceden al examen final escrito teórico-práctico, quienes no aprueben los parciales.	Cumplir con el 80% de asistencia en las clases. Aprobar 3 controles de lectura. Aprobar un trabajo grupal.
Finanzas Corporativas y de Mercado de Capitales (Cuatrimestral)	Dos parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar ambos. Acceden al examen final escrito teórico-práctico, quienes no aprueben los parciales.	Realizar informes y exposiciones sobre distintas temáticas. Participar en PRODIBUR. Cumplir con el 80% de asistencia en clases.
Dirección Estratégica (Cuatrimestral)	Dos parciales teóricos, con posibilidad de recuperar uno de ellos. Acceden al examen final, escrito y oral, quienes no aprueben los parciales.	Cumplir con el 80% de asistencia en clases.
Sistema de Información Gerencial (Cuatrimestral)	Dos parciales teórico-práctico, con posibilidad de recuperar uno de ellos. Acceden al examen final, escrito teórico-práctico, quienes no aprueben los parciales.	Cumplir con el 80% de asistencia. Alcanzar el 70% del puntaje máximo para aprobar los exámenes.
Seminario de Integración (Anual)	Elaboración y presentación oral de un Plan de Negocio.	Se puede realizar en forma individual o hasta 3 integrantes.

Nota. Elaboración propia.

Del análisis realizado se verificó que en la carrera de Contador Público la mayor parte de las materias para ser aprobada propone rendir un examen final como única instancia de evaluación, a diferencia de la Licenciatura en Administración, donde las materias se aprueban luego de rendir

dos o tres parciales. Aquí cabe hacer una aclaración a tener en cuenta sobre la cantidad de estudiantes que poseen cada una de éstas carreras, dato que fue solicitado en la sección Alumnado de la FCE en relación al año 2017:

Tabla 11.

Estudiantes de la carrera CP y LA

	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre	Total
Estudiantes inscriptos a cursar el 5° año de la carrera CP	439	333	772
Estudiantes inscriptos a cursar el 5° año de la carrera LA	32	23	55

Nota. Elaboración propia.

Como se verifica es claramente diferente, y al contrastarlo con la información recogida relacionada a las distintas modalidades de evaluación aplicadas en las carreras, podría interpretarse como una decisión influida por el número de estudiantes de cada carrera, relación que no fue corroborada en esta tesis habida cuenta que el objeto de la investigación estuvo centrado en la mirada de los estudiantes acerca del tema elegido y no se previó incluir a los docentes como sujetos de consulta. Sí sabemos que no es lo mismo implementar tareas evaluativas en grupos numerosos que en grupos reducidos, tanto para la tarea docente como para la participación de los estudiantes en las clases.

En cuanto al análisis sobre criterios de evaluación aplicados, se tuvo en cuenta que para el diseño de las evaluaciones en general y los instrumentos en particular, el docente se basa - consciente o inconscientemente - en supuestos de orden filosófico y científico, y son los que permiten fundamentar racionalmente dicho diseño. Al respecto Gimeno Sacristan (1997) expresa que se trata de una práctica profesional compleja que debe contemplar varias dimensiones y señala que no hay técnicas y procedimientos válidos para cualquier caso. Por su parte Barbier

(1993) señala que se trata de contractar entre un referido y un referente y obtener como resultado un juicio de valor. Entendiéndose por referido al recorte que se realiza de un determinado saber (conformándose así un saber a enseñar), y por referente una grilla que expresa las características a las que dicho referido debería apuntar, una suerte de “deber ser”.

Por ello, es importante destacar que en este trabajo no es posible analizar estos criterios sin la figura del docente que los diseña, sólo se consideraron algunos aspectos que los mismos estudiantes evidenciaban desde su punto de vista en las entrevistas realizadas.

Otra cuestión sobre la que se indagó fue sobre lo que se declara y se exige para calificar a los estudiantes acorde a la documentación que surge de las resoluciones de la UNL; las cuales especifican, que los exámenes poseen una escala de calificación siendo 6 (seis) Aprobado y 10 (diez) Sobresaliente. Por tanto queda a cargo del criterio de las cátedras estimar si los estudiantes aprobarán con un 70 % del examen correcto o con el 60 % (que condice con la escala numérica propuesta desde la UNL). Al analizar las referencias sobre las calificaciones que figuran en los programas, se verificó que en muy pocos casos hay alguna indicación escrita sobre el porcentaje de ítems de cada prueba que se exige para la aprobación de las materias, lo cual no permite a los estudiantes tener cierta información sobre criterios cuantitativos de aprobación y menos aún sobre los cualitativos (a menos que fuera especificado en forma oral).

Acerca del Programa de los Seminarios. Cabe aclarar sobre las cátedras que tratan de integrar los contenidos vistos a lo largo de la carrera: en la Licenciatura en Administración es el Seminario de Integración y, en la carrera de Contador, el Seminario de Integración de los Sistemas de Información. En estos casos se plantea una mirada diferente a la hora de analizar el tipo de evaluación aplicada:

- En el Seminario de integración de la Licenciatura el estudiante regular debe realizar un Plan de Negocios y será evaluado según expresa el Programa aprobado por Resolución de CD nro. 811, por una "Evaluación de Proceso que implica el seguimiento, correcciones y apoyo durante el proceso de la realización del trabajo final y la Evaluación de Producto, mediante la aprobación del Plan de negocios". A su vez una vez aprobado se presentará en forma oral ante un jurado (con características similares a la defensa de una tesina).
- En el Seminario de integración de los Sistemas de información es diferente la aprobación según sea alumno regular o libre. La categoría regular tiene fechas preestablecidas para la presentación de los avances del Trabajo Final y si el mismo es aceptado para ser defendido, el grupo debe rendir un examen grupal y oral en referencia al trabajo presentado.

La opción que tiene para los alumnos libres, es la siguiente: presentan un Proyecto de trabajo que una vez aprobado, deben trabajar de manera autónoma presentando el Trabajo Final en las fechas indicadas por la cátedra. Luego tienen una instancia oral grupal para la promoción de la materia. Se aclara que la asignatura se aprueba con la aceptación del trabajo final por parte de la cátedra y un examen oral, siendo la calificación individual para cada alumno. Si la instancia oral grupal no es superada por algún integrante del grupo, el alumno deberá presentarse nuevamente a instancia oral individual.

Del análisis interpretativo se puede inferir que estas modalidades se acercan a lo que fue expuesto anteriormente al definir las evaluaciones auténticas como aquellas situaciones que se relacionan al mundo real o cercano a ellos, problemas significativos y con varias posibilidades de

solución. Se ponen en juego en este enfoque los conocimientos y habilidades que permiten demostrar la comprensión de los estudiantes (Anijovich et Al, 2010).

Instrumentos de evaluación. Para el tema de los instrumentos utilizados para la evaluación de los estudiantes, en la documentación recogida se analizaron diferentes protocolos de exámenes a los que se pudo acceder.¹² Para ello se consideraron los siguientes ítems a partir del análisis realizado:

- Ítems verdadero o falso (con y sin justificación).
- Preguntas con desarrollo sobre un tema particular.
- Resolución de situaciones problemáticas breves.
- Resolución de casos extensos.

Para el análisis e interpretación de estos datos se tuvo en cuenta lo desarrollado en el punto 1.2 “Marco Teórico Epistemológico” sobre los enfoques que adoptan los estudiantes acordes a las exigencias en las clases y al tipo de evaluación que los docentes les proponen:

- En el Enfoque Profundo existe una intención de comprender la materia por sí mismo, es un sujeto activo que relaciona, critica e interactúa con el contenido y sus conocimientos previos o con su experiencia, puede organizar e integrar sus ideas y argumenta con cierta lógica.
- En el Enfoque Superficial, al contrario, es un sujeto pasivo que acepta sin preguntas lo que el texto o el docente le brinda. Solo reproduce lo que memoriza, sea contenido

¹² No todos los modelos de exámenes están a disposición del alumnado.

o procedimientos; fundamentalmente se basa en las exigencias de la prueba o examen.

Otra cuestión a considerar según expresa Bruner (2006), desde una perspectiva social centrada en la cultura, la educación se comprende desde una obra colectiva, un trabajo grupal donde cada uno colabora con lo que sabe y en que se invita al diálogo, a la reflexión a la negociación. Bajo la dinámica de la exposición lineal no hay posibilidad de crear comunidades de aprendizaje, ni trabajos colaborativos.

En cuanto a las evaluaciones de respuesta única, generalmente son las que tienden a evaluar datos o información que se almacena mediante procedimientos ligados a la memoria mecánica y en cambio las evaluaciones de respuestas abiertas requieren la intervención de procesos relacionales sean de inferencia o transferencia, o demandan poner en juego actividades cognitivas complejas que implican actividades de análisis, síntesis, comprensión, diferenciación, recreación, asunción de criterios y diferentes puntos de vista, entre otras y que permiten poner de manifiesto el proceso de elaboración de la información que realizan los estudiantes en torno a la cuestión planteada.

Se verificó que las evaluaciones son escritas, individuales y presenciales y consiste en exámenes parciales o finales. En general se presentan exámenes de carácter teóricos - prácticos y sólo difieren en que las situaciones problemáticas y /o casos que en su mayoría se resuelven con respuestas únicas y en menor medida, con finales abiertos.

Al realizar el análisis sobre los formatos se encuentran coincidencias con Álvarez Méndez (2001), Camillioni, (1998), Hernández Pina (2002) entre otros autores, cuando explican que el instrumento más usado en la Universidad, la evaluación tradicional está asociada a un examen o

varios, y que a partir de ellos se decide sobre la promoción o acreditación de las materia. Cabe recordar que ésta modalidad surgió durante el Conductismo, y se identifica como Evaluación Sumativa dado que pone un punto final numérico pero no proporciona al estudiante información sobre lo que estuvo bien o mal.

Por otro lado, es importante destacar que algunas materias tienen una exigencia para adquirir la condición de alumno regular, que les da la posibilidad de acceder a promover la asignatura por exámenes parciales: la obligación de cursar la materia con una asistencia a clase (entre el 80 y el 70 %).

Este dato constituye una exigencia para el estudiante y dentro de la visión de las *Evaluaciones Formativas*, podría considerarse como un factor importante, ya que contribuye a poner mayor atención sobre el proceso de aprendizaje de los mismos. Habida cuenta de la posibilidad que tienen los docentes de acceder mediante contactos frecuentes al conocimiento de los procesos de aprendizajes que están construyendo los estudiantes. Este tema se indagó particularmente en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

De los exámenes a los que se accedió puede afirmarse que no se verificó que en su demanda cognitiva apelen predominantemente a evocar datos de la memoria, sino que la mayoría, reflejan relaciones en los contenidos teóricos que inducen al estudiante a relacionar y transferir los conocimientos adquiridos.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los exámenes analizados:

- **Materia A** El examen consta de dos partes: Teórica y Práctica

Para la parte Teórica No se permite llevar la ley o decretos (con lo cual se necesita una dosis importante de memoria) para responder:

1. ¿En qué circunstancias los entes dedicados a la actividad agropecuaria deben considerar los hechos posteriores al cierre del ejercicio contemplados por la RT 17, sección 4?9?
2. ¿Cuál es el concepto de Fondos con destino específico que rigen a partir de los cambios introducidos por la RT 25 a la RT 11?

- **Materia B** (tiene dos partes Teórica y Práctica)

1. Dentro de los casos que el art. 18 de la ley enumera como estimaciones de oficio que puede aplicar el Fisco, se menciona el de "ingresos provenientes de paraísos fiscales"
¿Qué dice la norma al respecto?
2. Clausura administrativa: Existen siete casos enumerados en la ley (Art. 40 y 40.1) por los cuales el Fisco puede aplicar ésta sanción. Mencione por lo menos cuatro de ellos.

Los exámenes de las materias A y B están divididos en dos partes: primero se rinde la teoría y luego la práctica. La teoría les exige a los estudiantes recurrir en primer lugar a información de datos simples o codificados guardados en la memoria; mientras que en la parte práctica, se les permite llevar las leyes para consultar para resolver algunos casos breves y otros más extensos, donde se ponen en juego procesos cognitivos más complejos.

Esta particularidad nos lleva a reflexionar sobre la separación de la práctica y la teoría en el aula universitaria. Tanto la enseñanza como el aprendizaje se debería entender como un proceso integrado donde lo conceptual y lo procedimental den lugar a comprender la disciplina como un todo y permitirle al futuro graduado tomar decisiones estratégicas para apelar, articuladamente, a

una y o a otra para pensar e intentar solucionar los problemas que se le presentan. Celman explica que " Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas"(Celman, 1993, pag.15). Este es otro de los temas cuestionados por los estudiantes según se evidencian en las entrevistas realizadas.

En otros casos se utilizan artículos de diarios, o situaciones problemáticas ficticias y en base a ello se integran en un solo examen preguntas de índole conceptual o evocación de datos y aplicación práctica; y/o poseen una combinación entre preguntas de abiertas, de desarrollo, preguntas cerradas, de verdadero o falso sin justificar y la resolución de situaciones problemáticas.

Se identificaron dos materias¹³ (una en cada carrera) que permiten la utilización de material de estudio para rendir el examen y combina diferentes consignas a evaluar.

- **Materia C y D** (Permiten consultar el material de estudio) posee preguntas verdadero o falso sin justificar, resolver una situación problemática y una pregunta de desarrollo.
- **Materia E** (Basada en situaciones problemáticas breves).

1. Un inversor lanza una opción de venta (put) sobre acciones con un precio de ejercicio a \$273, cobrando una prima de \$17. Otro inversor compra una opción de acciones (call) con un precio de ejercicio de \$273 pagando una prima de \$17 :

¹³ Dependen del mismo profesor Titular.

a) ¿Cuál es la cotización mínima o máxima a partir del cual cada inversor obtiene ganancias?

b) Si las dos operaciones las hiciera el mismo inversor ¿Qué explicación le encuentra?

Por tanto y de acuerdo al análisis realizado, las consignas generalmente implican interpretar y organizar la información, elaborar inferencias, establecer relaciones entre los datos aportados, y aplicar procedimientos aprendidos.

De esta aproximación al objeto de estudio, se pueden presentar a partir de los documentos institucionales lo siguiente:

- Del relevamiento textual de los programas de las asignaturas, se refleja que las mismas se aprueban solo a partir de exámenes presenciales finales. Aún en las asignaturas que aprueban por parciales es clave la nota obtenida en los mismos para promocionar y aparentemente no se consideran trabajos realizados sobre la cursada de las mismas. Estos indicios llevan a pensar que se acercan a Evaluaciones Sumativas ya que las Evaluaciones Formativas implican atender a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes, de modo tal que al conocerlos y evaluarlos, el docente pueda incidir en ellos propiciando maneras más inteligentes y flexibles de aprender. Dicha condición no está enunciada en los todos los Programas que se analizaron y por tanto queda la duda de qué manera se consideran el proceso educativos - enseñanza, aprendizajes y evaluación.
- En cuanto a los instrumentos de evaluación analizados, en su mayoría, son exámenes finales y parciales que remiten a procesamientos de la información simple y complejos, de lo cual puede inferirse que los estudiantes, deben poner en juego para

su resolución operaciones cognitivas diversas y de diferentes grados de complejidad y exigencia.

- Se encontraron exámenes que separan la evaluación práctica de la teoría, como si fuesen cuestiones diferentes y no como un proceso integrado a la hora de evaluar a los estudiantes.
- No figuran textualmente en la mayoría de los programas indicaciones referidas a criterios de evaluación o normas de puntuación

Este relevamiento nos permite afirmar que en los exámenes parciales y finales de la FCE en las asignaturas del último año de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciado en Administración, existe un alto grado de similitud en los formatos que adoptan las pruebas escritas parciales y finales. Esta observación, coincide con lo expresado por Susana Celman (2003) en su trabajo Evaluación de los aprendizajes universitarios más allá de las acreditaciones, donde expone sobre las prácticas evaluativas universitarias más reiteradas e indica que denotan cierta homogeneidad si bien poseen algunas particularidades atribuibles a las diferentes disciplinas y carreras. La autora expresa:

Estas características no se explican por referencia a principios teóricos ni pedagógicos; se trata más bien de tendencias conformadas históricamente y naturalizadas en el nivel de la educación superior, especialmente en las universidades, sin haber sido sometidas, probablemente a indagaciones sobre su validez y pertinencia (Celman, 2007).

El punto de vista de los estudiantes.

Cuestionario Revised two - factor Study Process Questionary (R-SPQ-2F). Para cumplimentar con otro de los objetivos pretendidos el de relevar e identificar los diferentes enfoques de aprendizajes que adoptan los estudiantes una de las acciones desarrolladas en el trabajo de campo, fue aplicar y analizar el cuestionario Revised two- factor Study Process Questionary (R-SPQ-2F) de Biggs en su versión de dos factores en estudiantes universitarios. Cabe recordar que esta acción se consideró como una primera fuente de información para seguir indagando luego, en base a las entrevistas.

En el Anexo nro. 1 se expone dicho cuestionario en su versión original y la que finalmente se aplicó en este trabajo de investigación en el cual se hicieron algunas pequeñas modificaciones acorde al lenguaje usual de los estudiantes sujetos de este estudio.

Para esta Tesis se obtuvieron 120 respuestas sobre ocho materias que pudieron relevarse. Se realizó el análisis (acorde a lo indicado por los autores) vinculando las respuestas a determinado Enfoque de Aprendizaje: Superficial o Profundo.

Tabla 12.

Distribución de ítems del cuestionario R-SPQ-2F

	Enfoque profundo	Enfoque Superficial
Motivación	1+5+9+13+17	3+7+11+15+19
Estrategia	2+6+10+14+18	4+8+12+16+20

Nota. Elaboración propia.

Para establecer un análisis de las afirmaciones correspondientes a cada enfoque, se toman en cuenta las respuestas de cada una de las preguntas y dado que las mismas responden a una escala de Lickert, variando de 1 a 5 la respuesta según el grado de acuerdo a la afirmación formulada

(Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo) se presentan las siguientes tablas donde se exponen la media, la mediana, la moda y la desviación típica¹⁴:

Tabla 13.

Sobre afirmaciones relacionadas al Enfoque de Aprendizaje Profundo

	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
A veces siento que al estudiar esta materia tengo un sentimiento de satisfacción personal.	3.16	3.00	3	1.007
Creo que debo dedicarme a estudiar profundamente para lograr mis propias conclusiones sobre el tema estudiado y sentirme satisfecho.	3.55	4.00	4	1.159
Siento que en las situaciones de aprendizaje que hemos tenido, cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él.	3.64	4.00	4	1.066
Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos.	2.75	3.00	3	0.972
Para mí, estudiar esta asignatura me resultó tan excitante como leer una buena novela o ver película.	2.38	2.00	3	1.081
Entiendo los temas principales hasta que los haya comprendido completamente.	3.77	4.00	4	1.087
Estudio mucho y me esfuerzo porque encuentro el material muy interesante.	3.19	3.00	4	1.178
Dedico mucho tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases.	2.40	2.00	2	1.020

¹⁴ Se emplearon en el estudio medidas de tendencia central y dispersión: Media, mediana, moda, y desviación típica. Ello nos permite tener una visión de conjunto de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas. La media y la mediana nos indica la tendencia central de la distribución o conjunto de respuesta obtenidas, al igual que la moda. La desviación nos señala el grado de dispersión en las respuestas (si más o menos las respuestas se hallan en torno a las cifras de la media o no).

Fui a la mayoría de las clases con preguntas en mente que deseaba me contesten.	2.66	3.00	3	1.100
Intenté leer la mayoría de las lecturas sugeridas en esta asignatura.	3.52	4.00	4	1.287

Nota. Elaboración propia.

Considerando las respuestas obtenidas relacionadas a la adopción de un Enfoque de Aprendizaje Profundo, acorde a lo que señalaba Biggs y detallado en el Marco Teórico Epistemológico, los estudiantes indican en relación a adoptar dicho Enfoque:

- el 50 % se manifestó “de acuerdo”,
- el 40% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y solo
- el 10% dice estar “en desacuerdo”.

Concretamente dicen estar "De acuerdo" con las siguientes afirmaciones:

- “Creo que debo dedicarme a estudiar profundamente para lograr mis propias conclusiones sobre el tema estudiado y sentirme satisfecho”
- “Siento que en las situaciones de aprendizaje que hemos tenido, cualquier tema puede ser muy interesante una vez que profundizas en él”
- Estudio los temas principales hasta que los haya comprendido completamente”
- “Estudio mucho y me esfuerzo porque encuentro el material muy interesante”
- “Intenté leer la mayoría de las lecturas sugeridas en esta asignatura”

Por otro lado, los estudiantes declararon estar “Ni en desacuerdo / Ni de acuerdo” en las siguientes afirmaciones:

- “A veces siento que al estudiar esta materia tengo un sentimiento de profunda satisfacción personal”
- “Encuentro la mayoría de los nuevos temas interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos”
- “Para mí, estudiar esta asignatura me resultó tan excitante como leer una buena novela o ver película”
- “Fui a la mayoría de las clases con preguntas en mente que deseaba me contesten”

Por último, afirman estar “En desacuerdo” con la siguiente descripción:

- “Dedico mucho tiempo libre recabando información sobre los temas interesantes, que han sido discutidos en las diferentes clases”

De acuerdo a este análisis, es posible, entonces, inferir que la mitad de los estudiantes encuestados declararon poseer una tendencia positiva hacia lo que definimos como un Enfoque de Aprendizaje Profundo mientras que, en el otro extremo, solo un 10% manifiestan su desacuerdo con las afirmaciones asociadas con ese modo de aprender. No hay datos que permitan profundizar por qué aparece un 40 % que eligen la tercera opción. Ni “de acuerdo” ni “en desacuerdo”.

En la siguiente tabla se observan las medidas obtenidas de cada afirmación formulada respecto al Enfoque de Aprendizaje Superficial:

Tabla 14.

Medidas obtenidas de cada afirmación formulada respecto al Enfoque de Aprendizaje Superficial

	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
Mi intención es aprobar la asignatura haciendo el menor esfuerzo posible.	1.99	2.00	2	0.948
Yo sólo estudio en profundidad los apuntes de clase o los de mis compañeros.	2.20	2.00	2	1.059
No encuentro que ésta asignatura sea muy interesante y por eso me dedico a estudiar lo mínimo.	1.92	2.00	2	.874
Yo aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé, mecánicamente, aunque no las haya entendido.	2.10	2.00	2	1.120
Siento que puedo arreglármelas en las evaluaciones memorizando las partes más importantes, en lugar de intentar comprenderlas.	1.77	2.00	2	.940
Generalmente restrinjo mi estudio a lo específico que se toma en las evaluaciones, ya que creo que es innecesario hacer un trabajo extra y ampliar los temas.	2.28	2.00	2	1.071
Creo que no es necesario estudiar los temas en profundidad. Confunden y se malgasta el tiempo, cuando todo lo que necesitas es conocerlos en general, para superar las evaluaciones de las asignaturas.	1.89	2.00	2	.948
Creo que los profesores no deberían quitar tiempo a los estudiantes con temas que no entren en las evaluaciones.	2.15	2.00	2	1.195
No encuentro sentido, en aprender algo, que casi seguro no va a estar en las evaluaciones.	1.98	2.00	2	.933
Pienso que la mejor forma de aprobar esta asignatura es intentar recordar respuestas que probablemente pondrán en las evaluaciones.	1.92	2.00	2	0.976

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al análisis que proviene de las afirmaciones relacionadas al Enfoque de Aprendizaje Superficial, se observa que presentan la particularidad de que en todas las respuestas, los estudiantes afirman estar “En Desacuerdo” con los ítems que hacen referencia a este enfoque de aprendizaje.

Por tanto se puede señalar que, a partir de las respuestas consignadas en este cuestionario, los estudiantes manifiestan de modo contundente que la estrategia de estudio asociada preponderantemente al Enfoque de Aprendizaje Superficial no es la que ellos ponen en práctica en sus estudios universitarios

Estas primeras tendencias emergentes de la información brindada por la aplicación del Cuestionario R-SPQ-2F se tomaron en cuenta para indagar con mayor profundidad a través de las entrevistas se hipotetizó que el empleo de esta nueva herramienta permitiría descubrir razones, sentidos y motivaciones subyacentes a las opciones seleccionadas en el cuestionario, habilitando así otras fuentes para la comprensión de los procesos de aprendizajes de los sujetos encuestados. En otras palabras, se esperaba que esta técnica permitiera conocer y comprender más acerca de las razones y circunstancias que llevan a los estudiantes a adoptar prácticas de aprendizaje más o menos frecuentes ante la proximidad de los exámenes universitarios.

Entrevistas. Como se explicitó en apartados anteriores, el itinerario de ésta investigación implicó en varios momentos que fueron implicándose unos con otros: recabar, analizar y reflexionar a partir de los datos recogidos a través de los documentos institucionales permitió acceder a una cierta información. Luego, llevar a cabo la aplicación del Cuestionario a los estudiantes, habilitó conocer otros rasgos generales de sus opciones y opiniones acerca de las formas de estudio y aprendizajes, y, finalmente, el diálogo más personal durante las entrevistas,

fue la última etapa de recolección e información, a partir de la cual, se pudo volver a lo proporcionado por los dos instrumentos anteriores, resignificando todo el material obtenido en los tres abordajes. Fue a partir de lo expresado en las entrevistas que se reelaboraron las categorías y dimensiones que se exponen a continuación:

- Sobre los aprendizajes: Enfoque profundo vs Enfoque superficial
 - Métodos de estudio
 - Material de estudio
 - Trabajos y/o estudio grupo o individual
 - Aprendizaje en clase y didácticas docentes
 - Actividades extra-áulicas

- Sobre las evaluaciones: Tipos de evaluación Sumativa o Formativa
 - Protocolos de los exámenes
 - Examen divididos : práctica y teoría
 - Conocer de antemano los exámenes
 - Tiempo de duración del examen
 - Errores y criterios de evaluación

Sobre Aprendizajes. Para el análisis de las entrevistas, se procedió a su desgrabación, lo que permitió una lectura detenida de todas ellas y esta tarea facilitó la construcción de categorías emergentes, que pudieran incluir los sentidos que los sujetos daban a sus prácticas de estudio antes de las evaluaciones. A continuación, se seleccionaron y transcribieron las expresiones de los estudiantes que constituían indicios relacionados a las diferentes categorías que fueron

expuestas en el marco teórico, como también aquellos dichos emergentes, que sirvieron para analizar el proceso de aprendizaje que desarrollaron los estudiantes, y su opinión en relación a las evaluaciones que habían realizado. Concretamente con este trabajo se buscó categorizar sus discursos para comprender las expresiones de los sujetos a través sus palabras, los matices en sus expresiones y las sutilezas que podían desprenderse de ellas. En esta etapa de la investigación, se trata de inferir a partir de un conjunto de datos recogidos, cuáles son los sentidos que estos alumnos les otorgan a la relación entre los formatos de las evaluación y sus propios procesos de aprendizajes previos a ella.

Los temas que fueron surgiendo de este trabajo analítico, se relacionan con el uso de la memoria, de la comprensión global de los temas y su significación, el trabajo colaborativo en el aula, las demandas cognitivas en las actividades sugeridas por los docentes, la comunicación con los docentes que les permiten un ejercicio de interpretaciones y reinterpretaciones lo cual deriva en otorgarle significado a sus aprendizajes, entre otros.

- Métodos de estudio.

Se extraen, por su valor significativo, los siguientes comentarios en cuanto a sus métodos de estudio para aprender:

- *"Siempre trato de hacerme mis propios resúmenes a partir del material que nos dan acá y en verdad también otros resúmenes o cosas que uno va heredando de otros estudiantes, pero trato en lo posible, depende de los tiempos y depende la materia también de hacerme mis propios resúmenes y trabajar mucho con el material de acá, con los apuntes de clase, el material bibliográfico que nos den"*
(Elena, CP).

- *“Bueno, primero tener la carpeta bien al día y prolija, porque si veo algo desprolijo no me gusta (risas). Y con los apuntes, voy subrayando y me enfoco mucho en lo que dimos en clase. Por ahí las materias promocionales en los parciales sé que nos van a tomar lo que dimos en clase, entonces ahí se que me tengo que enfocar más en eso. Es sentarme leer, subrayar varias veces, ehh eso. Entenderlo [...] poder explicarlo con mis propias palabras, por ahí estudiar en grupo te sirve también porque puedo decir lo que pienso, como lo entendí y la otra persona me puede decir si lo entendí bien o no” (Noelia, LA).*
- *“Me gusta hacer muchos cuadros sinópticos, porque me queda más de memoria visual [...] agarraba la carpeta e iba comparado lo que había escrito con lo que tenía en la ley así iba armando mi propio resumen” (Juliana, CP).*
- *“Siempre me hago mis resúmenes, por lo general en la computadora, después me los imprimo y estudio partir de esos resúmenes. Pero me sirve mucho el hecho de tomar el material, leerlo y resumirlo yo es como mi forma de estudiarlo y después repasar el resumen. El resumen lo hago en base a las ideas principales del texto que esté leyendo” (Graciela, LA).*
- *"La primera semana me dedico a leer los apuntes que tengo y resumirlos, y luego me dedico totalmente memorizar, y llevar adelante la práctica." (Marcos, LA).*

En todas las entrevistas los estudiantes manifiestan un proceso de estudio que, con distintos componentes, se puede relacionar con el intento de lograr identificar lo dado en clase, entender y comprender el contenido de las asignaturas que debían rendir en instancias evaluativas a posteriori, recuperando lo expuesto por los profesores y lo trabajado en el aula, en primera instancia. Por ejemplo, buscan armar su propio resumen donde expresan incluir varios materiales

(apuntes de clase, filminas, resúmenes heredados). La tarea de selección e integración personal de diferentes fuentes implica una actividad incipiente de cierta autonomía por parte de quien aprende, pues le exige comprender lo expresado por otros, diferenciar aspectos o componentes, a veces comparar, realizar síntesis o comparaciones, entre otras actividades.

Los procedimientos intelectuales mencionados son propios de los que los autores analizados caracterizan como Aprendizaje Profundo. Aunque cabe mencionar que los estudiantes reconocen que, si bien les demanda más tiempo, gradúan este esfuerzo de acuerdo a las materias y a sus propias posibilidades, saben que, al hacerlo, pueden obtener mejores logros. Si bien se observa en las entrevistas que todos, directa o indirectamente, hacen referencia al uso de la memoria a la hora de prepararse para el examen. Al ir acompañadas estas referencias a otros procesos cognitivos, es posible inferir que la actividad de retención de la información va entrelazada o precedida de acciones orientadas a la comprensión, reordenamiento, análisis y síntesis de “lo dado” por el profesor o los textos.

En materias que incluyen contenidos altamente normatizados y codificados relacionadas con leyes y reglamentos, los entrevistados afirman la necesidad de memorizar los artículos, pero son muy claros en señalar que esto debe hacerse como un paso posterior a la comprensión de dichos textos formalizados. Consideremos relevante esta observación dado el carácter específico de este material de estudio, donde, si bien no está prevista su expresión en otra forma o en otro lenguaje, su uso demanda procesos de comprensión significativa.

○ *"Si uno no comprende lo que dice un artículo de nada sirve estudiarlo de memoria, desde mi lugar de alumna" (Elena, CP).*

○ "[...] Porque en esa materia es la ley, si uno sabe la ley y la sabe interpretar y conocerla, los ejercicios no son complicados, pero tenés que conocerla porque en el momento no podés escarbar en la ley en que artículo decía, es como que tenés que saberla" (Antonia, CP).

Otro aspecto que fue muy mencionado por los estudiantes es el que expresa tener conciencia de la evolución que han tenido a lo largo de su carrera, respecto a su propia metodología de estudio. En estas reflexiones, se relaciona el hecho de abandonar el estudio memorístico como un proceso de aprendizaje personal que les permitió implementar otras prácticas que facilitan la comprensión:

○ "Al principio yo estudiaba absolutamente de memoria, con los años fui aprendiendo a estudiar de otra manera, ya no con resúmenes breves o de otros compañeros sino a construir mis propios resúmenes". (Flavia, LA).

○ "Yo desde primer año siempre vine estudiando de memoria, me di cuenta que no iba a llegar mucho más porque cada vez eran más temas repitiendo como una lora, me quedaba sin voz, me cansaba de tomar agua y bueno, entonces mi última modalidad de estudiar es leer, yo soy así, de tratar de leer e interpretarlo pero siempre con el mismo vocabulario que te da el libro, entonces lo leo lo leo lo leo lo leo y lo leo y una vez que lo leí tantas veces intentó charlarlo, conversarlo entendiéndolo, no hablando como un loro." (Antonia, CP).

○ "[...] entonces en segundo año de la carrera tuve mis primeros aplazos , producto de materias de gran volumen, que por ahí creía yo se podían aprobar como las que venía aprobando, con poco esfuerzo, con poco estudio y me di cuenta que necesitaba mucho más esfuerzo y dedicación." (Matías, CP).

- Material de estudio.

Los estudiantes entrevistados declaran utilizar fundamentalmente para estudiar apuntes de la materia que provee la misma cátedra cabe aclarar que, en este caso, la denominación no refiere a notas tomadas de las exposiciones de los docentes, sino que significan algo diferente como ser: una recopilación de textos; capítulos de libros; artículos varios seleccionados por los docentes a cargo y filminas de PowerPoint. Este material pone a los estudiantes ante lecturas parciales, lo cual significa que sus búsquedas están orientadas por el equipo docente. Esto restringe, en cierto modo a búsquedas y selección de materiales que implicaría una actividad de aprendizaje en sí misma. Sin embargo, es importante reconocer que el estudio con estos materiales puede implicar tareas de una relativa complejidad cognitiva, propia de un texto teórico

Por otro lado, también expresan recurrir a apuntes confeccionados a manera de síntesis simplificadas confeccionados por ellos mismos, por otros compañeros que ya cursaron la materia y que por su brevedad y hechura no son, desde sus puntos de vista, muy apropiados para generar aprendizajes significativos y profundos.

Cabe consignar, sin embargo, que en muy pocas oportunidades nombran libros como tampoco relatan que tienen acceso a entornos virtuales con enlaces a diferentes fuentes para la búsqueda de información.

En los relatos, ciertas expresiones parecen traducir un malestar cuando deben consultar varios materiales para el estudio de un tema. Esto podría dejar abierta la posibilidad de que estos estudiantes, si bien valoran el aprendizaje comprensivo y ponen en práctica algunas actividades que los acerca al enfoque de Aprendizaje Profundo como son el intento de comprender lo que estudian, no están dispuestos a realizar extensas lecturas y consultas a diversas fuentes que

habiliten, con mayores posibilidades, formas de trabajo intelectual basados en los procesos de relación, diferenciación, identificación, categorización de enfoques o tendencias diversas propias del campo disciplinar, lo cual limita , en cierto modo, la emergencia de procesos propios de la comprensión profunda de los temas .

En otras palabras, se intenta comprender con un material acotado y, a veces, simplificado previamente.

- *"Al principio no me gustaba estudiar de los resúmenes de otros, pero ahora ya sí [...] últimamente ya se me hizo costumbre "* (Marcos, LA)
- *"Como que estudias bien de ahí, de la ley o del apunte que da el profesor. Por ahí hay ciertas materias que tenes que ir buscando [...] hay muchos resúmenes dando vueltas [...] no hay un material bien armado como por ejemplo en el caso de Estados contables o Teoría y técnica, que son bien marcadas las cosas y lo que te toman no sale de ahí, y tenes la ley que te ayuda."*(Juliana, CP)
- *"En algunas materias los profesores usan el aula virtual y cuelgan materiales, filminas, y en algunas ponen videos autograbados, con todo voy haciendo mis propios resúmenes" (Laura, LA).*

Llama la atención en los relatos obtenidos en las entrevistas, a las menciones referidas a utilizar apuntes elaborados por otros compañeros, lo cual podría interpretarse que buscan aumentar las fuentes de los registros de las exposiciones docentes o de otros estudiantes, a fin de recuperar "todo lo dado" como un método para disponer y tratar de retener, luego, la mayor cantidad de información elaborada por otros. Sin embargo, al comentar sobre su propio método

de estudio manifiestan armar sus propios resúmenes en base al material disponible, con lo cual podría pensarse que incorporar una cuota de autonomía en la elaboración de esa información.

- Aprendizaje en clases.

En relación a propiciar el aprendizaje durante las clases, Edith Litwin (2005) explicaba que una *Buena Enseñanza* implica que el docente despliegue su propuesta, teniendo en cuenta una serie de componentes que integran cada una de las Configuraciones Didácticas para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

El tratamiento de los contenidos y su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trate, el estilo de la práctica y la teoría. (p. 97)

Por tanto, siguiendo a esta autora, se considera fundamental el rol que cumple el docente para diseñar propuestas de clases favorecedoras de procesos comprensivos, reconociendo la naturaleza social y cultural del conocimiento y de la adquisición del mismo. En relación a este punto los estudiantes manifiestan:

- *"La mayoría de las materias son más que nada que vas, cursas, el profesor habla y no hay muchos trabajos prácticos y cosas así" (Juliana, CP).*
- *"Yo por ejemplo este año hice muchas libres porque en general es una carrera que es libre [...] yo siempre trabajé cursaba las que teníamos promocional y las demás las que podía las hacía libre tratando de conseguir todos los libros, material, fotocopias.*

Carpetas de otros chicos, incluso en Administración financiera había audios grabados del profe." Laura, CP).

○ *"No curse todas. Si lo hice al principio, pero después en algunas me di cuenta que con una carpeta de mis compañeros podía hacerla solo [...] Las que tenían ejercicios y que las clases eran más entretenidas. Para mi deberían rever algunas materias sobre todo algunas que usando tecnología se hacen como más simples [...] yo aprovecho más donde hay más actividades, donde puedo participar me parece que me queda más, que me acuerdo cuando estudio. (Ignacio, CP).*

○ *"En verdad seguí muy pocas materias al día y esas no sé si por el dictado, por la manera de darla el profesor o también por el contenido me imagino, que las prefiero" (Elena, CP).*

En las entrevistas a los estudiantes de la carrera de CP llama la atención que no concurren asiduamente a clase y manifiesten una alta frecuencia de optar por presentarse a los exámenes en carácter de "libre". El motivo, para ellos, tiene que ver con la propuesta de enseñanza que emplean los docentes como un punto clave para tomar esa decisión. También comentan sobre el tipo de relación y comunicación que se construye entre el docente y los estudiantes, con lo que reafirman la importancia que tiene, para estos estudiantes, el enfoque didáctico que los docentes ponen en juego en sus clases.

○ *"Siempre priorizaba que el profesor tenía quizás vocación como docente y tal vez más didáctica, a aquel que tal vez era más profesional, más renombrado, pero no me servía a mí a la hora de aprender" (Matías, CP).*

○ *"A veces uno se encuentra con docentes más didácticos, menos didácticos que eso favorece o no al que te resulte o te sirva la clase [...] hay materias que no te sirve que el*

docente pase a filmina y la lea en clase cuando el material es la filmina. A ver, me parece más productiva la clase si se buscaran no sé, los lineamientos básicos de lo que es necesario saber y no leer el material cuando tranquilamente lo puedo leer en mi casa." (Alejandro, CP).

○ *"Más que un PowerPoint no hay mucha innovación en clases, no se hace otra cosa. No sé si es porque en nuestra Facultad las comisiones son grandes de muchos alumnos, no sé si es por eso, en otra Facultad se hacen debates, juegos u otro tipo de cosas que no se hacen en la Facultad, yo no sé si no se hace porque a los profesores no se les ocurre o porque son cursos siempre muy grandes. Siempre las comisiones son más de 40 personas "* (Florencia, CP).

○ *"Sería muy lindo romper con esa estructura de profesor alumno para que se compartan los conocimientos desde otro lugar, que nosotros nos animemos más y por ahí el docente también se anime a dejar de actuar, romper esa barrera de esa distancia que se forma "* (Juliana, CP).

Los estudiantes de LA, por el contrario, asisten, en su mayoría, frecuentemente a clases. En este caso, es importante resaltar que, por reglamento, si lo hacen, pueden promocionar la materia a través de parciales y si no cumplen con la asistencia tienen que presentarse a un examen final. Es evidente que al asistir a las clases se propicia la participación, se generan nuevas motivaciones e intereses, se producen intercambios entre el grupo, se conecta con experiencias que transmiten los docentes y todo ello constituye un factor que puede incentivar la construcción de aprendizajes significativos y habilitar de parte de los sujetos, algún tipo de reelaboración o reconstrucción de esos contenidos, habilitando así un rol más activo.

Al indagar sobre las clases y el acompañamiento de los docentes los estudiantes de la Licenciatura en Administración expresaron:

- *"Me gustó mucho por el interés que me despertó la profesora en ese momento que a la materia la dio de una manera espectacular, muy interesante, me sentí involucrada [...] la profesora tenía muchísima experiencia práctica con la materia, porque se dedica a eso, entonces creo me ayudó muchísimo para abrir la cabeza en ese sentido" (Graciela, LA).*
- *"Había como una relación muy amena con el profesor [...] somos 20 generalmente, entonces se presta para esa relación y el profesor lo motiva" (Marcos, LA).*
- *"Como somos un grupo chico y venimos más o menos haciendo las mismas materias, hace que se crea un clima ameno y se pueda intercambiar con los profesores más fácilmente es como que te animas más a participar"(Laura, LA).*

Por tanto, del análisis de ambas carreras se infiere que los estudiantes manifiestan un cierto grado de conciencia acerca de la importancia que le dan a la transferencia práctica de los contenidos teóricos, y a la posibilidad de participar durante el desarrollo de las clases ya que según sus palabras, no le sirve concurrir a clase sólo a escuchar o mirar filminas.

- Modalidad de estudio en grupo o individual.

En referencia a la modalidad de estudiar en grupo, es importante recuperar lo expresado por Camillioni (2010) quien valora esta posibilidad afirmando que el trabajo grupal facilita más allá del propio aprendizaje, el aprender a escuchar a los demás, a comunicar, a justificar y defender

sus ideas, a negociar, a entender diferentes posiciones en el grupo y a mediar para encontrar acuerdos; por tanto, alientan el Aprendizaje profundo (Camilloni, 2010).

Los entrevistados fueron comentando sobre la importancia que le dan a esa modalidad, y en el caso de los estudiantes de CP manifestaron las pocas propuestas que tienen para trabajar en equipo.

○ *"No, no eran más personales. Si bien creo el trabajo en grupo ayuda muchísimo a la sociabilización de los conocimientos de cada uno de nosotros, así mismo como a la inserción de los estudiantes dentro de la universidad, ehh la mirada crítica, el pensamiento crítico que tiene que tener cada profesional, creo que viene con mucho de cada uno, de cada caso particular." (Matías, CP).*

○ *"Me gusta trabajar en grupo, me siento cómoda aparte uno puede compartir criterios o esas correcciones que uno a lo mejor recuerda malo lo aprendió mal entonces eso sirve también." (Elena, CP).*

○ *"Siempre que hemos hecho trabajo en grupo que no son tantos en la carrera, tres o cuatro [...] no hay muchas materias con trabajo en grupo, más que alguna optativa, SISI sobre todo." (Florencia, CP).*

○ *"Estaría bueno que varias materias tengan trabajo en equipo " (Juliana, CP).*

○ *"Para mí está bueno, por más que obviamente trabajar en grupo lleva a ciertos tipos de fricciones de quien pone más esfuerzos, otros no tanto, que uno quiera hacer las cosas de una manera, otros de otra, pero hay que ceder, es un trabajo en grupo" (Marcos, LA).*

Según lo expresado por los estudiantes, en la carrera de CP se realizan muy pocos trabajos grupales, a diferencia de los de LA. Estas afirmaciones hacen posible inferir que en estos procesos del nivel universitario, no se favorece el trabajo colaborativo- considerado un factor importante- en el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva social.

- Actividades extra-áulicas.

En general los estudiantes manifestaron no haber realizado actividades extra-áulicas como ser visitas a fábricas o a instituciones relacionadas con su profesión, creen que, de alguna manera, estas actividades los acercarían a la realidad de las organizaciones en las que podrían trabajar luego de egresar de sus respectivas carreras. Esta ausencia es especialmente importante pues la complejidad y particularidad de los problemas que allí se presentan, podría constituirse en una fuente de potentes interrogantes a la hora del estudio, especialmente en estudiantes del último año.

○ *"Solamente en una, Contabilidad de Costos, que hicimos salida que fuimos a la planta que hacen alimentos de la UNL, esa que queda por Junín creo, bueno fue con la única materia que salí de la Facultad [...] una optativa que hice, Empresas Familiares, habían llevado a alguien, Contabilidad de Costos creo que habían llevado a alguien o Comercialización, no me acuerdo pero no, dos o tres veces en toda la carrera, en 30 materias, 35 materias dos o tres veces nomas." (Florencia, CP).*

○ *"Sólo en comercio exterior hicimos algo, se plantea la posibilidad de elegir entre elaborar un trabajo práctico o realizar un viaje de negocios. Yo elegí esa opción. Fue muy buena porque tuvimos que organizar todo nosotros (con ayuda de los profe)*

contactar las empresas, armar el viaje a Montevideo, también fuimos a la universidad en fin lo armamos nosotros mismos” (Laura, LA).

Estas experiencias remiten al concepto de *Aprendizaje Experiencial* ya que propician un aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) al estudiante y pueden

Enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas. En este amplio espectro, incluye al aprendizaje basado en el servicio, los internados (internships), el trabajo cooperativo en empresas y negocios, y la participación del estudiante en tareas auténticas de investigación. (Díaz Barriga Arceo, 2003)

Sobre las evaluaciones.

Protocolos de los exámenes. Como se verifica en los apartados anteriores, las evaluaciones mayoritariamente en la carrera de CP son exámenes finales, presenciales y son las que definitivamente certifican el aprendizaje de los estudiantes.

En la carrera de LA hay más asignaturas que evalúan a través de parciales, a los cuales acceden siempre y cuando el estudiante haya cumplimentado con el porcentaje de asistencia a clases y la resolución de trabajos prácticos que las asignaturas les exijan.

Si se considera que las prácticas evaluativas deberían dar cuenta de la lógica de apropiación que poseen los estudiantes frente a los nuevos conocimientos y lograr conocer cómo van

construyendo sus saberes (Palou de Mate, 2008, p. 103) las evaluaciones deberían contemplar procesos y no producto.

En referencia a los exámenes parciales Rafaghelli (2004), advierte que el proceso de aprendizaje por lo general se desatiende, cuando en los parciales lo que se evalúa son fragmentos de lo aprendido; lo que se evalúa permanentemente es lo que se aprendió hasta un determinado momento. A raíz de esta cuestión, en las entrevistas, se indagó sobre cómo definían su aprendizaje frente a los distintos tipos de evaluaciones finales y/o parciales, y qué significación le otorgaban. Respecto a este punto, se extrae algunas reflexiones vertidas por los entrevistados que ponen de manifiesto sus apreciaciones para lo cual relataban:

- *"Quiero decir que 5 o 6 preguntas no definen la cantidad de estudio o lo que puedas haber aprendido vos mismo de cada una de las materias" (Matías, CP).*
- *"[...] claro, si así tal cual está escrito en el apunte [...], para mí por ejemplo no me sirve. Específicamente a mi persona aprender de memoria no me sirve para nada, porque me lo olvido a las tres semanas, pero bueno depende de cada uno (Ignacio, LA).*
- *Indudablemente resulta más fácil rendir por parciales porque vas rindiendo a medida que aprendes sobre algunos temas. Cuando tenés sólo finales se hace más largo y te quedan temas sin ver en profundidad" (Laura, LA).*

Los alumnos de CP al hablar de aprendizajes y evaluación hacen referencia directa a exámenes finales dado que manifiestan no tener otra instancia de evaluación, y declaran que no es el aprendizaje memorístico el que ponen en práctica al resolver las evaluaciones. Por otro lado, los estudiantes de LA adhieren a los exámenes parciales porque les facilita el estudio de las asignaturas y la aprobación de las mismas.

Examen dividido: práctica y teoría. Al hacer referencia a los exámenes que prescriben actividades separadas para evaluar los aprendizajes identificados como “la teoría” y “la práctica”, los estudiantes, hacen hincapié en los tiempos que les insumió realizarlos y las dificultades que se le presentan; pero no realizaron comentarios sobre dicha separación. Aparentemente es natural para ellos que por un lado se evalúe la práctica, y por otro la teoría, como si no pudieran pensarlas como una cuestión integrada.

- Tiempo de duración del examen:
 - *"Me ha tocado rendir exámenes de 4 horas, 4 horas y media, donde no se evalúa creo yo un contenido, sino un desarrollo psicológico, el aguantar cierta cantidad de horas bajo presión, estar mal sentado [...] cuando pasa un límite temporal creo no se convierte en un examen, sino que se desvirtúa la idea de examen" (Matías, CP).*
 - *"la manera de evaluar en materias que tenemos todo, teoría y práctica en un mismo día, [...] son muchas horas, por ahí el rendimiento de uno, no se puede, yo lo sostengo, un examen de 4 horas con la dimensión de ese examen y todo, no me gusta [...] después de 2 horas no rendís igual. Incluso uno entra a la práctica un poco sugestionado de cómo le fue antes" (Sofía, CP).*

Brown y Glasner (2003) al hacer hincapié en la necesidad de innovar sobre las evaluaciones, resaltan que los exámenes "históricamente han sido los métodos tradicionales (a menudo el examen de tres horas" (p. 26). Es posible coincidir con estas autoras al sostener que en general, en las prácticas educativas, existe un alto predominio de formas institucionalizadas por la tradición. Probablemente, el tema de la separación entre “teóricos” y “prácticos” sea un aspecto poco sometido a procesos de reflexión crítica por arte de los profesores en las aulas universitarias

y eso explique su existencia reiterada y sin cuestionamientos. Por otra parte, y volviendo a lo expresado por los sujetos entrevistados son notables los problemas que marcan los estudiantes: agotamiento, estar sugestionados, mal sentados y con una gran presión que le significan las tareas requeridas por los exámenes.

Cabe mencionar, que el tiempo de duración extenso de los exámenes, es especialmente importante cuando se trata de un elevado número de preguntas o cuestiones aisladas, sin mayor relación entre sí, lo que significa un esfuerzo de evocación que puede relacionarse con el mecanismo de estímulo-respuesta planteado por el conductismo. En cambio el tiempo no incide tanto cuando se trata de elaborar una respuesta o desarrollar una idea, tareas que, de por sí, requieren centrarse en la construcción de la prueba para lograr una expresión personal del saber aprendido.

Conocer de antemano los exámenes.

○ *"En esa materia tanto [...] hay exámenes en fotocopiadora que los profesores autorizan a que estén, entonces uno ya se vale y dice bueno este es el tipo de preguntas, que son las mismas que están en las guías, él no te sale de eso, te pregunta lo que está en la ley y son preguntas bien directas, bien puntuales y eso es lo malo, porque hasta lo que está entre paréntesis te toma. Yo no me lo estudie, no lo sabía, entonces en una pregunta no la pude escribir porque era una cosita que estaba en un paréntesis, entonces uno sabe los ejercicios, siempre dicen que son los mismos de las clases solamente que algo modificado, pero no te sorprende con nada de otro mundo. Entonces esos exámenes son lindos porque uno... o sabes o sabes, es bastante específica porque te toman hasta el rengloncito de abajo que dice la ley, pero vos leyendo puedes saber" (Antonia, CP).*

- *"Los alumnos, como que hablamos mucho, nos enteramos, vas como sabiendo digamos como es por ahí el examen, o que te van a tomar, o en clase mismo, los profesores vos te das cuenta cuando destacan temas importantes, otros, ellos mismos te dicen que no son importantes" (Juliana, CP).*
- *"Cuando van pasando los años creo yo vas teniendo un enfoque más acertado hacia dónde va, hacia donde apuntan cada uno de los exámenes, donde los profesores hacen hincapié y demás. Nosotros venimos creo yo de la secundaria con la idea que van a tomar conceptos principales y acá nos encontramos que son preguntas alternas o que son cuestiones de ventajas y desventajas y no tanto el concepto en sí" (Matías, CP).*

Según plantea Álvarez Méndez (2003), los estudiantes con tal de obtener un aprobado en sus estudios "[...] copia, adula, memoriza mecánicamente, responde sin convicción o sin comprender, trata de adivinar lo que el profesor quiere oír, nunca se compromete con lo que él mismo piensa porque la palabra que vale no es la propia[...]" (p. 114). Al respecto hay que realizar una aclaración porque si los estudiantes conocen de antemano los temas prioritarios, nodales, significativos en esa asignatura para dedicarles una especial atención y dedicación durante el período de estudio previo a los exámenes, no implica una demanda de estudio sólo memorístico sino que indica la priorización de núcleos temáticos. Asimismo, podría ser importante para los estudiantes el conocimiento previo del formato de las pruebas, por su implicancia en las formas de estudiar antes de presentarse a evaluación. No es lo mismo estudiar para responder cuestiones puntuales de alto grado de precisión en la evocación de detalles que estudiar para comprender y argumentar abordajes más complejos de los temas o problemas.

Criterios de evaluación. Al considerar que en la evaluación es primordial construir un juicio valorativo y el mismo no existe sin una construcción previa por parte del docente. Barbier (1999)

es uno de los autores que trabaja esta cuestión a la que denomina referente. Al respecto Alvarez Mendez (2001) comenta que el conocimiento es el que da sentido global al proceso de evaluación, siendo la relación entre conocimiento y evaluación la que permite reflexionar acerca de porque evaluar y para qué.

Al indagar sobre los criterios de evaluación conocidos y/o percibidos por los estudiantes hacen referencia "hacia donde apunta el profesor ", ó "el docente marcó en las clases lo que iba en el examen" se deducen como un indicio de aquello que el estudiante percibe como los referentes a la hora de emitir los juicios valorativos por parte de los docentes. No emergen en las entrevistas casos en que los docentes hayan hecho explícito el o los referentes desde los cuales propone y organiza su evaluación. Esta omisión es significativa puesto que su conocimiento por parte de los destinatarios de las pruebas podría facilitar la comprensión del sentido que el equipo docente otorga al aprendizaje realizado por sus alumnos.

○ *"Al ser un solo profesor la solución que busca el profesor es la que él quiere, la que más le gusta a él y a veces si pones otra cosa que no quiere o que no le gusta o no le gusta la forma de hacerlo no te va aprobar" (Ignacio, LA).*

○ *"Lo tenés que aprender de memoria porque no te queda otra opción o que van al ínfimo detalle buscándole el pelo al huevo, que está en un mínimo renglón citado en el libro abajo, así hay exámenes que te toman y no puede ser porque eso no es así, Bah.. yo no lo veo que vaya por ahí o que se yo, a veces te piden un cuadro específico de un libro específico y que es un cuadrito que básicamente sirve para explicar un tema, y a mí me paso en un examen que fue el único que rendí mal que no me acordaba exactamente el cuadrito que no era necesario, decía aa ab bc, eso decía el cuadrito, yo me acordaba toda la explicación, le explique todo y estaba mal, me decía que el ejercicio estaba mal*

porque no le había puesto el cuadrito, ósea lo importante no es aa ab bc no te dice nada, para mí el cuadrito era el instrumento para aprender el tema" (Florencia, CP).

○ *"A ver vos te vas dando cuenta en las clases donde el profesor hace hincapié y cuáles son las cosas más importantes y eso se refuerza con los exámenes que circulan o los resúmenes, eso es lo que te toman." (Laura LA).*

○ *"Fue una experiencia muy positiva por el hecho que te quita esa presión de no saber hacia donde el docente va a agarrar... Si vos ya sabes cuál es la metodología, si sabes que van a ser 5 o 6 preguntas teóricas orientadas a tal o cuál cuestión, si sabes que van a ser 2 o 3 casos prácticos donde se van a abordar las cuestiones fundamentales [...] no buscas profundizar en todo, sino más bien te enfocas en aquellas cuestiones que sabés la cátedra necesita que vos aprendas para poder saltar la materia" (Matías, CP).*

○ *"Generalmente cuando me va bien, es porque me gusta el tema o porque el profesor ya explicó bien que es lo importante para el examen, cómo se evalúa, cuando se explica bien uno sabe cómo estudiar y aprovecha mejor el tiempo [...] sí esas dos cosas son las razones de los buenos exámenes" (Marcos, LA).*

Los estudiantes descubren de sus docentes, por los compañeros, o por exámenes anteriores qué temas pueden formar parte de los mismos. Tienen una idea vaga sobre la selección de los temas pero no específicamente sobre los criterios de evaluación.

Retomando lo expresado anteriormente, vale recordar la importancia de tener claro los referentes a la hora de evaluar; y destacar las palabras de Rafaghelli (2009) cuando dice:

En relación con prácticas y situaciones concretas y singulares; en momentos históricos y políticos particulares, y es posible que desde entonces formen parte de las creencias y

supuestos con los que se llevan adelante las prácticas actuales. Considero que la naturalización de los referentes esconde la complejidad de la evaluación. (Rafaghelli, p.102,2009).

Retroalimentación sobre errores. El error desde una mirada constructivista no es una falla condenable sino “síntomas interesantes de los obstáculos con que se enfrentan el pensamiento de los alumnos” (Astolfi, 1999). Por ello es necesario que los estudiantes puedan reconocer sus errores como un elemento de aprendizaje y que le den un significado; Camillioni denomina validez de significado:

Si no se relacionan los procesos de enseñanza y aprendizaje con las evaluaciones, no hay significación para los estudiantes. Deberían poder visualizar sus errores y tener indicios sobre cuál puede ser el origen de sus errores. Si entienden como superar sus dificultades se motivarán, y si no, seguramente disminuirán su interés en continuar sus estudios. (Camillioni et ál., p,84,1998).

Los estudiantes manifiestan en su mayoría que al principio de sus carreras no concurrían a ver sus errores en los exámenes, y sí en los últimos años:

- *"En los últimos años he aprovechado más la muestra del examen y las clases de consulta cosa que en los primeros años no hacía."(Alejandro, CP).*
- *"En los primeros años, eran tantos los aplazados que los profesores mostraban los exámenes y vos te sentabas y no lograbas entender" (Graciela, L).*
- *"El examen que salí reprobado, no lo pude ir a ver [...] el (compañero) que había estudiado de manera más puntual le había ido mejor que a mí. Entonces encaré más por ese lado" (Marcos, LA).*

De lo expresado por los mismos estudiantes no parece que tengan la costumbre de ver sus exámenes y ubicar sus errores con el fin de comprenderlos.

Conclusiones Finales

3.1 “Caminos recorridos: cruces y convergencias”

En este último capítulo, a diferencia de los anteriores, me expresaré en primera persona, dado que este trabajo de investigación significó para mí algo más que recoger y analizar datos empíricos dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias económicas de la UNL y relacionarlos con los aportes de diferentes autores que fueron incorporándose al marco teórico de esta Tesis de maestría.

Considero relevante exponer el proceso de aprendizaje personal que implicó realizar este trabajo dado que, al estar enmarcado en el posgrado de la Maestría en Docencia Universitaria, la reflexión y la comunicación de algunos hitos de este proceso personal, me permiten abrir el diálogo sobre sus significados, implicancias y aprendizajes en mi formación docente.

Hoy percibo claramente que mi profesión de base, Contador Público, me formó, predominantemente, desde una perspectiva cercana al conductismo y fue desde ese enfoque que comencé a practicar mi profesión docente.

En esa línea de trabajo, creía que bastaba conocer la disciplina y enseñarla a través de su exposición en las clases, para que los estudiantes aprendiesen dentro de un esquema causa-consecuencia. Creo que de esa manera se gestaron mis primeras creencias en torno al acto de enseñar.

La experiencia en las aulas, el contacto con estudiantes y colegas me impulsó a conocer nuevas perspectivas sobre los aprendizajes y la enseñanza, al mismo tiempo que fui actualizando mis conocimientos a través de numerosos cursos. Mi tarea docente se vio interpelada al entender que la significatividad de los contenidos era esencial para que los estudiantes pudiesen

comprenderlos. Como consecuencia de estas reflexiones y de lo aprendido en esos primeros cursos de formación pedagógica, mi rol docente fue transformándose acorde a los nuevos aprendizajes.

Por otro lado, decidirme y poder cursar la Maestría en Docencia Universitaria en la UNL, me permitió ampliar mi mirada hacia nuevas temáticas relacionadas con la educación superior, profundizar sobre temas que conocía muy poco y buscar soluciones a varios problemas que pude reconocer a lo largo de más de 25 años como profesora tanto en enseñanza media como superior.

La evaluación de los aprendizajes fue una de las problemáticas emergentes en este período. Su centralidad en la tarea docente y en la vida de los estudiantes requería ser analizada en el ámbito universitario con mayor dedicación y tiempo.

Fue importante para mí, conocer y comprender que fue en las últimas décadas donde estos temas emergen como problemáticas específicas que la ubican como un componente significativo, integrante del proceso educativo y a la vez con elementos propios de complejidad creciente.

Así comienza esta investigación que me llevó no solo a intentar comprender esta temática particular, sino también ingresar a otros espacios dentro del campo teórico de la educación superior, y seguir perfeccionando mi profesión docente e investigadora, las cuales siento como mi verdadera vocación.

3.2 El inicio de la investigación

Realizar una búsqueda de información cuyo enfoque sea recoger la percepción de los estudiantes conlleva, necesariamente, a reflexionar sobre algunos supuestos que uno tiene arraigados en su mochila de estudiante y docente, más aún cuando el ámbito institucional en que

se desarrollaron es el mismo: la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL. Mis supuestos, al comenzar esta investigación, referían a que predominaban en la FCE, las evaluaciones tradicionales, donde las demandas cognitivas habituales eran, en su gran mayoría, de tipo memorístico, o, al menos, implicaban procesos simples de procesamiento de la información.

Con la guía de mi directora de Tesis, luego de un recorrido por la bibliografía específica y relacionada con mis inquietudes iniciales, formulé y reformulé las preguntas que podían ayudarme a indagar y proponer el objetivo general para mi plan de Tesis de Maestría: describir y analizar, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan el Ciclo Superior, las posibles relaciones entre los formatos de evaluación de las asignaturas, diseñados por los docentes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la UNL y los enfoques de aprendizaje adoptados por ellos durante la preparación de las instancias de evaluación y acreditación de las mismas.

El planteo de esta problemática y del objetivo de la investigación implicó, además, pensar en diferentes metodologías de investigación que podrían permitirme encontrar las respuestas que estaba buscando, estudiarlas y poder construir la opción metodológica de mi trabajo.

En esa misma etapa preliminar, fue importante elegir las carreras sobre las que investigaría y la muestra de estudiantes, sujetos de esta investigación. En relación con lo primero, elegí trabajar sobre la Licenciatura en Administración y Contador Público porque eran las que mayor matrícula presentan y porque los estudiantes y los docentes a cargo, en su mayoría, están en ambas carreras. Esta decisión me llevó a descartar la carrera de Licenciatura en Economía.

En cuanto a la elección de estudiantes, la muestra se restringió a aquellos que cursan las últimas materias de las carreras mencionadas. Como expresé en el capítulo de Metodología,

consideré que eran ellos los más preparados y los que estaban en mejores condiciones de elaborar narrativas y argumentos sobre sus propias prácticas de estudio universitarios. Suponía que sus respuestas brindarían pistas importantes cuando indagara sobre las dudas que se habían planteado al inicio de mi Tesis y aquellas que aparecieran a medida que avanzaba la investigación.

3.3 El proceso de investigación

Continué en todo momento con lecturas para poder escribir y actualizar el marco teórico, una base indispensable que me dio los fundamentos para analizar los datos que iba recolectando. Desde este momento de reflexión en el que intento recuperar el proceso de escritura del documento final de Tesis, reconozco lo que significó para mí el esfuerzo de realizar una serie de lecturas ajenas a mi formación disciplinar inicial, con lenguajes y perspectivas epistemológicas diferentes a lo que estaba acostumbrada.

Pese a ello, la búsqueda y el rastreo de información permitió reconocer y comprender los interrogantes y enfoques principales en la estructuración teórica del campo en el que se inscriben los principales conceptos sobre los que se basaría mi investigación. Asimismo, recorrí una serie de investigaciones relacionadas con el campo disciplinar y acceder a evaluaciones innovadoras y nuevos planteos – fundamentalmente desde la psicología – acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Durante esa búsqueda de ampliación del conocimiento cursé en la Maestría en Docencia Universitaria de la UNER la asignatura Psicología de la Educación, lo que me motivó y me ayudó a continuar investigando desde la perspectiva de otra docente, distinta en cierto modo, a los que había tenido en mi propio posgrado.

Todo parecía encauzarse a los procesos de trabajo de campo previstos en la Tesis; primero, en la búsqueda de la documentación; luego, en la realización de una encuesta y, finalmente, de entrevistas que me permitieron profundizar en la temática con los protagonistas de esta investigación: los estudiantes.

Pero no fue tan *recto* el camino a seguir, sino que me encontré con múltiples circunstancias, lecturas y cruces que me hacían reflexionar y darme cuenta de que mis supuestos iniciales se iban desarmando, que había más heterogeneidad y particularidades de los que suponía en el inicio.

Por otro lado, también fui descubriendo, a través del camino recorrido, otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y las evaluaciones que no conocía y generaron inquietudes, dudas y diálogos con los autores y mi Directora..

En este momento de mi itinerario, destaco el aprendizaje personal que este proceso me permitió adquirir ligado a un modo de investigar con una mirada flexible, con un razonamiento diferente al que estaba habituada. Sobre todo, valoro la guía que tuve en todo momento de dudas; nunca mi directora me expresó que estaba *equivocada*, sino que me *orientaba* para que yo misma descubriera cuál era el significado de los datos que iba recogiendo.

Este proceso constituyó la base para plantearme un profundo cambio en mi accionar docente.

3.4 Las evidencias empíricas

En la búsqueda documental me centré en los dos ejes -aprendizajes y evaluación- y en el análisis de los de estudio, de los Programas de las asignaturas y, específicamente, del tipo de evaluación que figuraba en ellos. Así fue como me encontré con indicios que revelaban que

mayoritariamente los tipos de evaluaciones predominantes en las asignaturas de las carreras analizadas eran exámenes finales, los cuales acreditan si el estudiante sabe o no. Resulta menester mencionar otra cuestión que fue emergiendo en ese proceso: si bien en ambas carreras hay materias que intentan realizar una integración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de los años de estudio, no terminaba de vislumbrarse si lo que se evaluaba es el resultado del trabajo final o el proceso en sí mismo. Esta lectura de los documentos operó en este trabajo como espacio propicio para la emergencia de *lo inesperado*, propio del enfoque metodológico elegido: me permitió tomar nota de otros puntos relacionados no previstos inicialmente, para luego poder escuchar qué manifiestan los estudiantes sobre ellos.

Finalizada esta primera actividad, se inicia el trabajo de adaptación y diseño de una encuesta que permitiese acopiar datos que diesen cuenta del pensamiento de los estudiantes referidos a su aprendizaje y a cómo estudiaban para sus evaluaciones. Investigué sobre John Biggs (2004,2010) y su conocido cuestionario *Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*, con las adaptaciones que presentaba en varias investigaciones como la de Hernández Pina (2005) para el contexto español. Decidí ajustarlo, a su vez, al léxico de los estudiantes de la UNL para que fuera de fácil comprensión.

Aplicado este instrumento y procesados la información, tuve otra sorpresa: no pude arribar a ningún resultado muy certero, como lo mostraban las investigaciones anteriores en las que se aplicó este instrumento.

En efecto, el análisis de los resultados de la encuesta, permitió comprobar que el total de estudiantes encuestados, en ningún caso seleccionaron respuestas asociadas a *Estrategias de Aprendizaje Superficial*; pero al analizar las preguntas asociadas a las *Estrategias de Aprendizaje*

Profundo, no se identificaban totalmente a esta estrategia; sino que la mitad del estudiantado seleccionaba una respuesta ambigua: *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Esto desestimó mis creencias iniciales referidas a los resultados esperados con el uso de este instrumento y abonó la elaboración de nuevos interrogantes. Mi próxima suposición fue que había *algo* en la actividad que realizaban para estudiar que no pudo ser relevado por la encuesta, que implicaba que los estudiantes construyeran variaciones en sus estrategias de aprendizaje.

Finalmente, fueron las entrevistas el último instrumento elegido para recabar esta información y fueron ellas las fuentes que me permitieron indagar y seguir descubriendo nuevos temas que aclaraban el panorama (o creaban nuevos interrogantes) desde la mirada de los estudiantes.

Elaborar el protocolo/guion y realizar correctamente las entrevistas fue otro de mis aprendizajes. Diseñar ejes para ese encuentro, dejar que el sujeto entrevistado se exprese y sólo ir guiándolo a partir de sus propios dichos, me permitió conocer sus puntos de vista, sus experiencias personales y recoger otros datos que, antes, no tenía en cuenta. Siento que el análisis de la información recogida es tan rico, que aún hoy cada vez que escucho una entrevista encuentro indicios que multiplican las interpretaciones de los dichos de los estudiantes.

Finalmente, al realizar un entrecruzamiento entre sus respuestas referidas a ambos ejes, aprendizaje y evaluación, puedo aproximarme a una primera conclusión: durante los primeros años de la universidad, sus aprendizajes ante los exámenes, poseían características que se acerca más a lo superficial, dado que su estudio está fuertemente sostenido en su capacidad memorística y tratar de retener y reproducir los planteos y las palabras de los autores mediante técnicas de

subrayado, resúmenes, esquemas reproductivos, etc. que los ayuden a retener lo dado. Por eso, entre otras cosas, procuran conseguir la mayor cantidad de apuntes de clase.

Más adelante, en el Ciclo superior - luego de un tránsito bastante prolongado de sus carreras-, según se desprende de sus palabras, tienen a desplegar conductas diferentes en su aprendizaje. Estas parecen depender más al análisis que hacen de las enseñanzas de sus docentes y su percepción del tipo de evaluación que posiblemente utilicen, se basan en indicadores obtenidos en las clases a las que asisten o de la información que recogen de sus propios compañeros. Esta situación se acerca a lo que inicialmente se analizó como *Aprendizaje Estratégico*, categoría que indica que el estudiante aborda su estudio dependiendo de las demandas que perciben con la finalidad de lograr la aprobación de las asignaturas correspondientes. En otras palabras, de acuerdo con el contexto en que se desenvuelven será el enfoque que adoptarán para aprobar las asignaturas del último año de sus carreras.

Por otra parte, la información recogida a través de las entrevistas coinciden con lo que se interpretó a partir de las encuestas aplicadas, en las cuales solo una cuarta parte de los encuestados afirmaba estudiar a través de procesos de elección personales, que pueden identificarse con lo que hemos denominado *Estrategias de Aprendizaje Profundo*. Esto confirmaría que, para un cierto número de alumnos avanzados, el tipo de estrategia de aprendizaje por la que optan, depende de su propia percepción sobre lo que puede resultarles estratégicamente más útil, basado en lo que le demanda el contexto de la asignatura correspondiente o lo que ellos creen que les permiten aprender mejor y comprender lo que estudian. En este mismo sentido, valoran los exámenes en los que pueden aplicar conocimientos a situaciones que relacionan con el tipo de trabajo profesional propio de sus respectivas carreras.

En síntesis: al finalizar este trabajo, puedo concluir que los procesos de aprendizaje desplegados por los estudiantes que están cursando las últimas materias de Contador Público y de Licenciados en Administración en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, dan cuenta de un grado de diversidad y complejidad que los identifican, se despliegan y organizan de acuerdo a situaciones planteadas por la cátedra y se sostienen en ideas, experiencias y criterios propios que les permiten ir acreditando asignaturas.

Sin embargo, son críticos a la hora de analizar algunas prácticas instituidas en su facultad, dando razones de su toma de postura y, en algunos casos sugieren cambios que para ellos, serían importantes.

3.5 En la Búsqueda de nuevas Miradas

Al pararme desde un enfoque que contempla a la evaluación de los aprendizajes como parte del proceso educativo, junto a la enseñanza y el aprendizaje, entiendo que tengo todavía un largo camino por recorrer en el ámbito de la FCE, lo cual constituye un gran desafío tanto a nivel personal como institucional. Son varias las ideas que me surgen luego de este trabajo para continuar investigando dentro de esta línea de pensamiento.

En primer lugar, dado que el sujeto protagonista en este proceso es el estudiante, sería muy provechoso seguir investigando en nuevas alternativas, tanto en la enseñanza como en las evaluaciones, que propicien la meta cognición y la autoevaluación, para que ellos puedan conocer y reconocer sus modos de trabajo, sus implicaciones, sus abordajes exitosos y sus errores. También se sientan convocados a desplegar y apropiarse de formas de estudio que impliquen actividades cognitivas diversas, potentes y propias de un aprendizaje activo. De este

modo, tendrían herramientas suficientes que le permitan aplicar *Estrategias de aprendizaje Profundo* y continuar su carrera universitaria con una perspectiva de aprendizaje diferente.

En ese orden habría que considerar la posibilidad de construir espacios institucionales que habiliten a los docentes a repensar su clase, elaborar y aplicar evaluaciones innovadoras, más allá de las que hoy son habituales en los exámenes finales y parciales (tradicionales).

Consecuentemente, se podría dar lugar a estudiar y conocer otras experiencias universitarias relacionadas con *Evaluaciones Alternativas* -orientadas en sentidos no habituales en la tradición de esta Facultad-, - *Evaluaciones Situadas* – -que reconstruyan problemas reales propios del campo profesional, que recogen la complejidad de dichas situaciones y la necesaria participación de diferentes actores donde los Contadores y Licenciados en Administración se insertan-.

Por ello, es importante propiciar nuevas investigaciones que involucren a los docentes como agentes de cambio, los ayuden a conocer sus supuestos y su accionar en las aulas. Esto constituiría un tema prioritario para una investigación a futuro, en búsqueda de mejorar los procesos educativos y cambiar a partir de las percepciones que los estudiantes de la FCE han manifestado en este trabajo de Tesis y los procesos de elaboración reflexiva de sus profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. (2004). La psicología de Vigotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que contribuyen y constituyen. En E. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa* (1 ed., pp. 139-148). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001), *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*, Madrid, España: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M., (2003), *La evaluación a examen. Ensayos Críticos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En J. F. Angulo Rasco, N. Blanco, & Coords (Ed.), *Teoría y desarrollo del Curriculum* (pp. 17-29). Málaga, España: Aljibe.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. (Ed.); Cappelletti, G.; Camillioni, A; Kastkowicz, R; Mottier Lopez, L. (2010). *Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Aquino Zúñiga, S., Izquierdo, J., & Echazal Álva, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 13 (1), 1-21.
- Astolfi, J.P (1999) *El error, un medio para enseñar*. España: Diada.
- Au, C., & Entwistle, N. (1999). *Memorización con comprensión en los enfoque estudio: ¿variante cultural o respuesta a las demandas de evaluación?* Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001728.htm>
- Barba Téllez, M. N., Cuenca Díaz, M., & Gómez, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación. Volumen* (42-7), 12.

- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Barrel, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Biggs, J. (2005). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A Ediciones.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario (cuarta ed. ed.)*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *En Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Buendía, E. y Olmedo Moreno. (2003). *Estudio Transcultural de los Enfoque de Aprendizaje en Educación Superior*. Investigación educativa. Volumen (21, 2), 371 - 386.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. d. Palou de Maté (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-93). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Camillioni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio*, Volumen (68), 6-13.
- Camillioni, A., Cols, E., Basabe, L., & Freney, S. (2008). *El Saber Didáctico* (2da reimpresión ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camillioni, A., Basabe, L., & Feeney, S. (2009). *Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios*. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Camillioni-Basabe-Feeney-20091.pdf>
- Camillioni A., Cols E.(2010) La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudios de los alumnos universitarios. En Wainerman C.y Di Virginia (comps) *El quehacer de la investigación en educación* (127-141) Buenos aires, Argentina: Manantial.
- Camillioni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?. En R. Anijovich. *La evaluación significativa* (23-43). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castorina, J. (2012). *Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición en investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caygill, R., & Eley, L. (2001). *Evidencia sobre los efectos del formato de la tarea de evaluación en el rendimiento estudiantil*. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001841.htm>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En S. Celman, A. Camillioni, E. Litwin, & M. d. Palou de Maté (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (35-67). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Celman, S. (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Celman, S. (2004) *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Ponencia en Universidad Nacional del Sur. 3eras Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula Universitaria. Mimeo.
- Celman, S. (2006). *Evaluando los sentidos de la evaluación*. Curso de Posgrado: "La Evaluación en la Universidad" (p. 50). Corrientes, Argentina: Programa de Formación Docente Continua dependiente de la Secretaría General de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Celman, S. (2007). *Evaluación de Aprendizajes Universitarios. Más allá de la acreditación. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Volumen (11)*.
- Celman, S. (2009). *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. Educere. Volumen (13, 46), 777-783*
- Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A., & Osella, J. (22 de Abril de 2009). *Aportes de la Evaluación para la Formación Docente. Itinerarios Educativos. Volumen (3), 8-22*.
- Davini, M. C. (1997). *La Formación Docente En Cuestión: Política Y Pedagogía (1era ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Zan, M. E. (2001). *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Di Mateo, F. (Enero a Diciembre de 2014). *La formación profesional en la universidad: una propuesta a través de la evaluación mediante casos auténticos. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Volumen (10,9), 271-286*.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. Volumen (5), 1-13.
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de Aprendizajes ¿un problema del enfoque de competencias o un re-encuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de curricular y formación del profesorado*. Volumen (17,3), 11-33.
- Entwistle, N. (1988). *La Comprensión del Aprendizaje en el aula*. Coruña, España: Paidós.
- Equipo Docente de ABP -Aprendizaje Basado en Problemas-. (2010). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Volumen 20. Murcia, España: Facultad de Psicología -Universidad de Murcia.
- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En *Método Cualitativo II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gargallo Lopez, Garfella & Perez Perez. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Bordon: Revista de orientación Pedagógica*. Volumen (58).
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Capítulo X: La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (5ta ed.) (334-379). Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ta ed.). Madrid, España: Morata.
- Guber, R. (2005). *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Legasa.

- Hernandez, Garcia, & Maquilon. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs Superficial). *REOP*. Volumen (12, 22), 303-318.
- Hernández Pina, F., García-Sanz, M. P., & Maquilón-Sánchez, J. J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio - 2 factores de Biggs en estudiantes españoles. Sevilla, España: *Revista Fuentes* - Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_36/nr_797/a_10746/10746.pdf
- Linaza Iglesias, J. L. (2002). Cambios en la concepción de la educación. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Volumen (6), 105-114.
- Lipman, M y Roig H. (2015) La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje la enseñanza. *Revista del IICE* 37. (69-79).
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas. O un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. d. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (62-78). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Aguado & López Alonso. (2013). Enfoques de aprendizajes. Revisión Conceptual y de Investigación. *Revista Colombiana de Educación*. Volumen (64), 131-153.
- Mateo, A. J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: ICE- Horso. Universidad Barcelona.

Menin, O. (2001) *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario, Argentina. *HomoSapiens*.

Normas American Psychological Association (APA). Recuperado de:

<https://psicologiaporlavida.blogspot.com/2011/06/con-las-mejores-intencioneso-sobre-la.html>

Rafaghelli, M. *¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a os referentes en la practicas evaluadoras*. Recuperado de

<https://studylib.es/doc/https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMA N%2010.pdf>

Notas de clases del Seminario Evaluación de los aprendizajes a cargo de Susana Celman. Maestría en Docencia Universitaria. UNL. 2006.

Notas de clases del Seminario Psicología y Educación a cargo de Milagros Rafaghelli. Maestría en Docencia Universitaria UNER. 2017.

Ortega Santos, T. (Julio 2006-Junio 2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*. Volumen (3), 39-46.

Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba

Palladino, E. (2006). El enfoque Conductista. En E. Palladino. *Sujetos De La Educación. Psicología, Cultura y Aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Ed.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-94). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

- Real Academia Española. (2014). Enfoque. En Diccionario de la lengua española (23° ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=enfoque>
- Real Academia Española. (2014). Teoría. En Diccionario de la lengua española (23° ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/srv/fetch?id=ZVMWXXKy>
- Rafaghelli, M. (2004). Con las mejores intenciones... sobre la necesidad de resignificar la relación de la evaluación de los aprendizajes con la psicología cognitiva. Recuperado de: <https://psicologiaporlavida.blogspot.com/2011/06/con-las-mejores-intencioneso-sobre-la.html>
- Rafaghelli, M. () ¡Malditos referentes. Sobre la necesidad de reflexionar en torno a os referentes en la practicas evaluadoras. Recuperado de <https://studylib.es/doc/https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMA N%2010.pdf>
- Rafaghelli, M. (2014). La evaluación de los aprendizajes: entre las políticas educativas oficiales y las prácticas cotidianas. *Itinerarios Educativos*. Volumen (8), 65-76.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (Junio de 2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*. Volumen (19), 107-119.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (p 153-184) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sautu, R. (Ed.) (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Simon, H. (1981). Ciencia cognitiva: la más nueva ciencia de lo artificial. En N. Donald, (1987), *Perspecticas de la ciencia cognitiva* (25-39). Barcelona, España: Paidós.

- Sirvent, M. T., & Rigal. (2017). Dimensión Metodológica. Material de la Maestría en Docencia Universitaria. UNER. En edición.
- Skinner, B. (1994). Sobre el conductismo. Barcelona, España: Planeta-De Agostini,S.A.
- Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En M. Stone Wiske (Ed.), *La enseñanza para la comprensión* (95-126). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Taylo, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Temporetti, F. (2004). Aprendizaje, prácticas educativas y Psicología Cultural. *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y práctica en Psicología Educacional*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología. UBA.
- Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios educativos INDI*. Volumen (1), 89-102.
- Temporetti, F. (2006b). Teorías psicológicas. *Seminario Teorías del Aprendizaje*. Santa Fe, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNL.
- Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del Aprendizaje? *Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria*. Santa Fe, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
- Trillo Alonso & Porto Curras. (1999). La Percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*. Volumen (9), 55-66.
- Universidad Nacional del Litoral. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010 – 2019: Hacia la Universidad del Centenario*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Recuperado de https://www.unl.edu.ar/la-institucion/wp-content/uploads/sites/7/2017/03/215_unl_pdi_2010-2019.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: *Sintesis S.A.*

Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas. Tomos I, III*. Madrid, España: Visor