

Fueron identificadas invariantes operatorias, varias de ellas vinculadas a la historia de las primeras experiencias vividas tal que aparentemente una de las principales dificultades que los estudiantes parecen enfrentar consistiría en crear una nueva “estructuración” y significación del mundo real abandonando formas más intuitivas y reduccionistas de significar fenómenos, situaciones y competencias. El movimiento como concepto general no se constituía en un primitivo conceptual. Es relativamente fácil reconocer el movimiento, lo difícil es describirlo.

El trabajo continuo entre la observación y el análisis interpretativo de la práctica escolar cotidiana ha permitido avanzar en la construcción del objeto de estudio. Con la intención de ayudar a conseguirlo es que se ha diseñado un abordaje denominado *interacción conceptualizadora* con énfasis en desocultar el problema matemático que comúnmente enmascara al problema físico. Los resultados obtenidos sugieren que los jóvenes accedieron a nociones más complejas y cercanas a las reglas del sistema. La dificultad principal incumbe a la conceptualización de las relaciones de dependencia e independencia entre una diversidad de magnitudes físicas comunes, por un lado, a la velocidad, la aceleración y a las fuerzas y, por otro, a las relaciones entre desplazamiento, movimiento, posición, etc.

Es notable el impacto que provoca este tipo de análisis en el sentido de introducirnos en la discriminación de aspectos tan fundantes en la enseñanza de la Física, como rapidez, velocidad, aceleración, magnitudes medias e instantáneas, distancia total, posición, desplazamiento, continuidad, etc., haciendo más visibles progresos y dificultades. En general y a favor de la propuesta didáctica, los alumnos han enfrentado nuevas situaciones y no han desistido.

La cuestión de la importancia y la posibilidad de un profesor de utilizar elementos teóricos, advenidos de un análisis fino de las actuaciones de los educandos en el aula, sitúa al binomio *enseñanza-investigación*.

Tesis de Maestría

Autora:

María Inés González

Directora:

Dra. Graciela Utges
UNR, Argentina

Lugar:

Facultad Regional
Rosario - U.T.N.

Programa: Maestría en
Docencia Universitaria.

Fecha:

Marzo de 2006

Teorías implícitas sobre la evaluación del docente en el seno de la comunidad universitaria

Se analizaron las diferentes posturas, las diversas opiniones y propuestas, los dilemas que subyacen en los integrantes de la comunidad universitaria con relación a la evaluación del docente universitario. Partimos del supuesto que sobre la temática, existen diferentes representaciones espontáneas sustentadas por diferentes personas, pero que ellas convergen hacia algunas pocas, que intentamos determinar.

Adoptamos como marco teórico el constructo de teorías implícitas que corresponde a la línea de las representaciones sociales (Moscovici, 1989; Jodellet, 1993; Abric, 1994), centrándonos en particular en el modelo de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Desde la perspectiva de los autores mencionados, entendemos por creencias o concepciones implícitas una serie de supuestos que a pesar de no haber sido elaborados conscientemente fundamentan los modelos existentes y actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido todo lo que se hace o se dice. Estas concepciones no se presentan como ideas aisladas sino en forma estructurada conformando un todo coherente y significativo, o sea que se estructuran como “teorías”. El hecho de que las teorías implícitas surjan de cada individuo pero que estén ligadas a la realidad del grupo, que sean resultantes de prácticas y patrones de interacción social, no sólo las hacen particularmente interesantes sino que nos dicen que no pueden dejarse de lado a la hora de analizar los conflictos y dilemas que se producen en el seno de los diferentes grupos sociales.

Como marco metodológico consideramos la metodología desarrollada por Utges y Pacca (2000), adaptada de la propuesta de Rodrigo, Rodríguez y Marrero, que utilizan cuestionarios de ponderación de enunciados y técnicas de análisis factorial. El marco teórico que se sostiene desde esas investigaciones es que las concepciones no son ideas independientes sino que se constituyen en estructuras conceptuales, en teorías que posibilitan explicar y justificar la temática abordada y que constituyen la base en la toma de decisiones.

La investigación se desarrolló en dos etapas: *exploratoria* y *sistemática*. En la primera se efectuó un importante relevamiento y análisis bibliográfico sobre la evaluación en general y la del docente universitario en particular y se llevó adelante una revisión histórica, que permitió analizar el desarrollo de la universidad en nuestro país y con él, la manera como fueron considerados en diferentes períodos históricos los mecanismos de evaluación de los docentes. La información obtenida y su análisis preliminar constituyeron insumos importantes para la construcción de un cuestionario de ponderación de enunciados y de entrevistas semiestructuradas. En la segunda etapa realizamos un estudio sistemático a partir del ajuste y la aplicación de los instrumentos.

Las teorías implícitas fueron obtenidas a partir de la aplicación de análisis de componentes principales (ACP). El ACP es una técnica estadística utilizada para reducir un conjunto de variables relacionadas a un número menor de componentes independientes. Con su aplicación es posible agrupar las variables originales en subconjuntos de variables relacionadas entre sí y que no están correlacionadas con las variables de los otros subconjuntos. En sucesivas aplicaciones del ACP ajustamos el análisis y la interpretación de sus resultados hasta obtener una estructura satisfactoria de la que surgieron siete concepciones que fueron el saldo fundamental de este trabajo.

Hemos designado cada concepción con un nombre para distinguirla: CONTROL, RETROALIMENTACIÓN, EMOTIVA, GESTIÓN, FRAUDE, ESTABILIDAD y ÁULICA. Para CONTROL la evaluación se concibe como un modo de que las cátedras estén formadas por los mejores; como una manera de examinar y controlar el trabajo del docente y como un modo de que éste conozca su nivel. Desde RETROALIMENTACIÓN la evaluación del docente se asume como una ayuda para mejorar, es una instancia más de aprendizaje, es proceso de reflexión y de retroalimentación entre pares. Según EMOTIVA la evaluación del docente es un sin sentido, una cuestión burocrática que cuesta aceptar y causa temores y rechazo, una forma de entorpecer el accionar académico. Para GESTIÓN resulta un instrumento de gestión institucional, de formación docente, de registros de avances, que permite a la Institución evaluar su calidad. Por otra parte, FRAUDE considera que no se puede evaluar en una clase la capacidad del docente para facilitar el aprendizaje y las evaluaciones tal como se realizan no sirven. En el caso de ESTABILIDAD la evaluación tiene como eje al propio docente; se evalúa para brindarle estabilidad y posibilidad de ascenso. Finalmente, ÁULICA ubica al alumno como centro del proceso de evaluación del docente. La efectividad del docente no es medida por concursos periódicos, es valorada por el alumno mediante la realización de encuestas preparadas para tal fin y es una medida de la efectividad de la actividad áulica.

Cada una de las concepciones halladas encierra conocimientos de sentido común construidos a partir de informaciones, de experiencias recibidas y transmitidas a través de la tradición, de la educación y la comunicación social; es decir, encierra conocimientos socialmente elaborados y compartidos. Estos conocimientos inciden en cómo se explica la realidad y cómo se actúa sobre ella y, en consecuencia, actúan sobre la evaluación del docente universitario. Las concepciones se erigen, de esta manera, en conocimientos que, en gran parte implícitos, determinan actitudes y comportamientos de los integrantes de la comunidad universitaria ante dicha evaluación y permiten comprender cómo la

lógica de cada una de éstas se pone en juego en situaciones cotidianas relativas a la evaluación del docente.

La disparidad que encontramos entre las diferentes lógicas no sorprende cuando los sistemas de evaluación están influidos y definidos por el contexto político e histórico en el que se han creado y desarrollado, cuando el docente universitario es parte de una Institución y de una sociedad donde en las últimas décadas los cambios son continuos.

El trabajo realizado no pretende ni implica actuar sobre las prácticas de evaluación. Sin embargo, creemos que a partir de la confrontación y la discusión reflexiva de las diversas teorías sobre la evaluación del docente universitario será posible obtener un medio adecuado para pensar en la misma, para trabajar de manera participativa en la construcción de nuevos sistemas de evaluación. Innovar acerca de la evaluación del docente necesitará de cambios en las teorías implícitas de los distintos integrantes de la comunidad universitaria. Las diferentes concepciones deberán conjugarse para llegar a una perspectiva que las contemple y donde se resignifiquen los aspectos positivos de cada una de ellas en un entramado único, núcleo de una nueva concepción. Para ello, seguramente, cada uno de los actores institucionales deberá reflexionar sobre sus propias acciones y teorías para posibilitar el proceso de convertir sus representaciones en conocimientos, en objetos de análisis y reflexión que abran la posibilidad de cambio de las teorías implícitas.