

**Procesos Institucionales de Autoevaluación: notas sobre una experiencia de las  
Licenciaturas en Educación de la modalidad presencial y a distancia de la  
Universidad Nacional de Quilmes**

Lic. Mariela Carassai / Lic. Cecilia Elizondo

*Universidad Nacional de Quilmes*

Eje 4: Intervención pedagógica y prácticas sociocomunitarias. Relación con la extensión, articulaciones y definiciones de oficio. Prácticas y experiencias pedagógicas en variados ámbitos y escalas de tomas de decisión. Problemas de la práctica y los problemas de las tomas de decisiones políticas. Intervenir desde la inclusión.

Tipo de trabajo: Preguntas, reflexiones o desafíos del eje en cuestión

**Los caminos de la Evaluación**

En su sentido más general, evaluar supone determinar el valor o mérito de algo a partir de establecer criterios y estándares relevantes y realizar, posteriormente, un análisis adecuado a ellos. En el ámbito de las carreras universitarias, la evaluación requiere de la especificación y concertación de expectativas, criterios y/o estándares y su aplicación a la valoración de la constitución de sus campos académicos. Se trata entonces de procesos que, si bien están situados en el terreno del conocimiento científico y técnico, exigen ser puestos en diálogo con aquél que se constituye desde la subjetividad de los actores, sus expectativas, necesidades, criterios y valoraciones.

El énfasis está focalizado en la construcción de procesos, donde la evaluación brinda información proceso y su objetivo es trabajar en la enseñanza, para realizar los acuerdos que sean pertinentes para favorecer y fortalecer decisiones institucionales.

Desde esta perspectiva, se enfatiza el carácter reflexivo de la evaluación: “tomar distancia de la acción para tomar ésta como ‘objeto’ de análisis, para revisar qué es lo que se está proponiendo o qué se está haciendo o qué se ha hecho, analizar las características de la formación planteada, y determinar si la orientación es efectivamente

hacia la direccionalidad deseable, aclarando cuáles escollos y cuáles facilidades se presentan y qué logros se esperan y/o se han obtenido” (Kisilevsky, M. 2010).

De esta forma, la reflexión colectiva constituye una estrategia formativa que permite ir más allá de una práctica individual o aislada, favoreciendo un acercamiento entre docentes, asignaturas y áreas de conocimiento. Este tipo de experiencias formativas contribuyen a la construcción y la difusión de una cultura reflexiva en la docencia universitaria, a la vez que constituyen un recurso muy potente para desarrollar la cooperación profesional y la transformación de la práctica educativa (Perrenoud: 2004).

Esta doble pertenencia de la evaluación de las carreras universitarias (al campo científico y técnico y a aquél que se constituye desde la subjetividad de los actores) se expresa en la posibilidad de involucrarse en un proceso de autoevaluación en el cual se definen los perfiles requeridos para llevarlos adelante, los modelos de evaluación adoptados, las metodologías, técnicas y en la naturaleza de los datos construidos. El sentido último es el afianzamiento de las fortalezas y la superación gradual de las debilidades, y por ende la mejora de la calidad académica.

Sin embargo, uno de los peligros con los que nos encontramos a la hora de extraer conclusiones acerca de los resultados de la evaluación institucional, se encuentran en estudios e investigaciones que señalan que estos resultados en sí mismos *tienden a convertirse en metas*, y dejan de funcionar como índices de procesos subyacentes que se deben transformar. Como consecuencia, las instituciones se empeñan en crear programas que respondan a aumentar los índices definidos como “estándares ideales”, como el caso de mejorar la tasa de egreso, aumento de la retención en los primeros años, etc. Se produce en los hechos un “círculo vicioso” que consiste en el logro de esos resultados “guía o modelo” reales o imaginados bajo la idea de que esas instituciones van a llegar a ser las mejores, si solamente llegan a obtener los mismos resultados. Una segunda cara de este problema consiste en la adopción de modificaciones internas en pos del mejoramiento de esas tasas, aún si esto pone en duda si con ello mejoró algo la calidad académica de una carrera. Un ejemplo ilustrativo es el indicador de la tasa de graduación. Desde que este indicador empezó a tener peso y reveló que los valores son relativamente bajos (en relación al acceso), se han tomado medidas para mejorar el indicador, paradójicamente más que para mejorar la educación. Si bien suena lógico que

estas tasas mejoren, se convirtieron con el tiempo en un objetivo en sí mismo. Se puede plantear que con ello desapareció por completo la idea que el haber culminado los estudios atestigua la calidad del egresado de nivel secundario, para ser remplazada por la idea que la tasa de egreso evidencia la calidad de la institución.

En este punto, esta pregunta lleva a plantearnos otra cuestión que es la relación entre evaluación y política educativa, sus vínculos recíprocos y sus fronteras. Dicho de otra manera, ¿es posible reducir la complejidad de la “política pública” al artificio del recorte que suponen los “informes”? Aquí radica – a nuestro juicio – el “nudo” en torno al cual se articulan algunas de las dificultades que encuentran los sistemas de información para alcanzar una relación virtuosa entre “buena información” y mejora de la “gestión”. Es un desafío que deber considerarse para no partir de una idea de que la aplicación de determinadas “fórmulas” mejorarán *per se* los problemas que se anidan en las instituciones. Lo que sí creemos es que son el paradigma desde el cual construir con los actores los cambios que se consideren necesarios.

Luego de realizar estas reflexiones que dan el marco desde el cual trabajamos los procesos de autoevaluación, se exponen otras consideraciones generales.

Es sabido que para que una carrera pueda desarrollar con éxito su proceso de autoevaluación se requiere de ciertas **condiciones** que posibiliten su desarrollo. Entre ellas se destacan:

1. Que los directivos de la Institución y de la Carrera la asuman como prioritaria, promuevan la difusión y participación, socialicen los resultados y generen compromisos en las diferentes instancias de participación a fin de fomentar la cultura de evaluación.
2. Que exista una clara definición de los objetivos y políticas de la carrera
3. Que la carrera asuma la responsabilidad de diseñar su propio proceso de autoevaluación en función de los objetivos, dimensiones e indicadores.

En otro plano se destacan condiciones materiales como:

1. disponer o desarrollar un sistema de información como insumo básico para la toma de decisiones, que se caracterice por ser actualizado, confiable y transparente y

2. obtener el presupuesto adecuado para la planificación, ejecución y proyectos de mejoramiento que deriven del resultado del proceso de autoevaluación de la carrera.

Algunos de los riesgos que se presentan al iniciar un proceso de esta naturaleza son justamente los que se derivan del no cumplimiento de esas condiciones: procesos de autoevaluación con escasa participación de docentes y estudiantes y, en muchos casos, esencialmente formales y autocomplacientes; falta de formación de los profesionales y sin experiencia para las tareas de evaluación; procesos excesivamente extensos, que generan tensiones que afectan a las instituciones y falta de disponibilidad de tiempo y de recursos para los miembros del equipo que se encargan de elaborar la autoevaluación, que al estar con una sobrecarga de trabajo, no pueden dedicar el esfuerzo que la tarea exige.

Por otra parte, los aspectos positivos que se encuentran tienen que ver con algunos de los *efectos* adicionales que suelen lograrse a partir de este proceso en las instituciones universitarias:

1. Integrar a los actores involucrados en la *cultura de la evaluación*
2. Proponer la meta del mejoramiento continuo
3. Preparar a la carrera para procesos de evaluación externa y acreditación

### **La Experiencia: el proceso de autoevaluación en la Universidad.**

Las Licenciaturas en Educación (ambas modalidades) desarrollaron a partir de una consultoría específica externa el diseño de un Proyecto de Autoevaluación de ambas carreras cuya primera etapa fue implementada en el transcurso del año 2014, de acuerdo a las acciones contempladas en el Programa de Mejoramiento de las Carreras de Humanidades (Prohum I).

A partir de reuniones de trabajo realizadas con el equipo de conducción y profesores de la carrera entre los meses de julio y setiembre de 2013, así como la lectura de material documental, esta propuesta de proyecto de autoevaluación presenta 3 partes:

1. Objetivos de la autoevaluación
2. Dimensiones a ser evaluadas
3. Etapas del Proyecto

Las voces de los actores (conducción y docentes) plantearon expectativas sobre la autoevaluación de la carrera en cuanto a obtener una *radiografía* de la misma como insumo para la toma de decisiones y para la reflexión sobre la propia práctica. Aparecen imágenes sobre autovaloración, autoconocimiento, así como “formar parte de la comunidad”.

El proceso de autoevaluación se configuró así como un espacio para reflexionar sobre posibles mejoras, pero también surgió como excusa y necesidad de generar un encuentro entre pares para compartir dilemas sobre la práctica docente y la gestión. Los actores participantes manifestaron diversas preocupaciones, entre ellas algunas referidas a la articulación entre el ciclo de Diplomatura y el ciclo Superior (Licenciatura), a la articulación entre modalidades (virtual y presencial); y puntualmente a las estrategias y prácticas docentes en ambas modalidades. En este sentido se amplió la reflexión acerca de la forma en que se posiciona la disciplina dentro de los cursos: ¿Transmitimos a nuestros estudiantes qué hace o puede hacer un Licenciado en Educación? ¿Qué impacto tiene en un licenciado en Educación tal o cual materia que enseñamos? En el sentido de las prácticas, y con el fin de obtener esta *radiografía*, se indagó acerca de los recursos de enseñanza predominantes: tipologías usuales de clases, utilización de soportes visuales, audiovisuales, usos de la bibliografía y el programa, técnicas de evaluación, formas de comunicación entre estudiantes y docentes, formas de comunicaciones entre pares referido a los espacios y frecuencias de reuniones institucionales y de equipos de trabajo.

De este modo y de manera sintética podemos definir el objetivo general del proyecto como: “Caracterizar el modo de funcionamiento de la Carrera de Licenciatura en Educación de ambas modalidades en sus aspectos institucionales y pedagógicos y definir un plan institucional de mejora”. A partir de este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Sistematizar las características del funcionamiento de la carrera en sus dimensiones institucionales y pedagógicas.
2. Conocer las expectativas y valoraciones de la gestión institucional, de los docentes y estudiantes respecto de la carrera.

3. Organizar un sistema de información periódico y permanente de la carrera para la toma de decisiones y la mejora de la calidad.
4. Elaborar un plan institucional de la carrera a desarrollar en un plazo a definir.

A partir de la lectura de la documentación y de las reuniones a las que se hizo referencia, el equipo consultor presenta 5 dimensiones de análisis, que se desprenden de un trabajo colectivo entre los actores involucrados:

1. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
2. PROCESO PEDAGÓGICO
3. DOCENCIA
4. ESTUDIANTES
5. EGRESADOS

Una vez acordadas las dimensiones a partir de los datos recopilados en las diversas reuniones, el equipo consultor llevó adelante a un plan de implementación acordado con las directoras de Carrera. De acuerdo al tiempo y los recursos disponibles, se optó por hacer un primer relevamiento dialogado entre las primeras 3 dimensiones. Es decir, no deslindar el proceso pedagógico del institucional, y lógicamente no escindirlo de la dimensión docente y estudiantil.

A partir de aquí se analizaron las dos modalidades por separado. Un trabajo de relevamiento de datos de la modalidad virtual (normativas, resoluciones, regímenes de estudios), y en el mismo sentido una recopilación de datos que aportaron tasas de ingreso, egreso y trayectorias de la modalidad presencial.

Durante el 2014 se llevó adelante la implementación por un lado, se observaron clases mediante habilitación de las aulas virtuales - previa autorización y acuerdo con directivos y docentes- y del mismo modo se observaron un conjunto de clases presenciales; por otro lado se realizaron una serie de entrevistas a responsables de la gestión (directores de carrera, directores de departamentos, responsables de la educación virtual, coordinadores de tutores, coordinadores de evaluación) y a un grupo de docentes de ambas modalidades.

Las singularidades de la observación de clases abarcaron distintas dimensiones de acuerdo a la modalidad. Para la carrera de educación virtual se priorizó en observar la forma en que dialogan los recursos, es decir cómo se articula el material didáctico (llamado carpeta de trabajo) con las clases del docente y con la bibliografía obligatoria; a su vez se priorizó en cómo funcionan los canales y lazos de comunicación entre los docentes y estudiantes y en cómo se dinamiza la figura del tutor entre los estudiantes y el docente.

En la modalidad presencial las observaciones de clases puntualizaron en los métodos de enseñanza, en la forma en que se usa el programa y bibliografía; en el uso de recursos y distintos soportes para la dinámica de clases; y en la relación y comunicación docente/estudiante.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general de esta etapa fue caracterizar el modo de funcionamiento de la Carrera de Licenciatura en Educación en sus aspectos institucionales y pedagógicos y definir un plan institucional de mejora.

### **Algunas conclusiones sobre el proceso de autoevaluación institucional**

Un proceso de autoevaluación es un proceso complejo que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa.

Por ello, la autoevaluación es válida para apreciar el recorrido realizado, no es un fin en sí mismo, para proyectarnos hacia adelante.

Durante el 2015 se trabajó en la sistematización de información con el fin de presentar lineamientos que permitan elaborar a futuro un plan de mejoras de las carreras. De acuerdo a lo relevado en las tres dimensiones se presentaron los siguientes resultados:

*La dimensión institucional: sobre la carrera en la Universidad.*

- La bimodalidad de las carreras y sus dificultades de articulación, tanto en términos de la oferta como de calendario académico y temas de tipo administrativo, constituye un tema de interés en la comunidad académica.

- Existe mayor coordinación de las direcciones de carrera en torno de la oferta académica en relación a la que había en años anteriores
- Si bien existe esta coordinación, se menciona falta de comunicación de las actividades que cada carrera realiza. Se destaca la necesidad de articular más en este sentido y no dejarlo librado a la empatía personal, que es lo que termina definiendo el circuito comunicacional.
- También se observa el desafío de coordinar internamente y mejorar la integración de los ciclos de complementación.

#### *La dimensión Pedagógicas: estrategias y prácticas docentes*

- La mayor parte de las clases presenciales observadas se estructuran en una lógica de exposición dialogada. La forma privilegiada de transmisión de los contenidos es a través de una anticipación y organización por parte del docente.
- Acompaña a la expositiva dialogada el uso del pizarrón en el registro de términos o en la elaboración de esquemas.
- Cuando la clase no se centra en la exposición dialogada a cargo del docente, el tipo de trabajo intelectual suele requerir la lectura y análisis de diferentes fuentes, documentos y textos vinculados a la temática trabajada. La finalidad de la lectura sería la extracción de información de textos orientada a partir de una serie de interrogantes o ejes definidos por el docente.
- En algunas de las clases observadas, algunos estudiantes movilizaron diferentes estrategias que podríamos llamar *de resistencia* a estas iniciativas: conversar sobre otros temas, resolver “rápidamente” la actividad para dedicar el resto del tiempo a otros asuntos, utilizar intensamente el celular para jugar o escuchar música, retirarse del aula con diferentes pretextos, entre otros. El uso reiterado de esta estrategia en las diferentes materias o espacios curriculares puede generar en los estudiantes cierta dependencia para abordar la bibliografía (esperar la pregunta formulada por el docente, solicitar claridad respecto a los ejes de análisis para disponerse a la tarea, no “abrir” nuevos interrogantes más que los planteados en la consigna).
- Si bien la plataforma virtual es conocida tanto por docentes como por los estudiantes, no pareciera darse un uso intenso de la misma como espacio de



acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases presenciales, al menos en la mayoría de los casos. Cuando suele hacerse referencia, su uso suele limitarse al repositorio de textos o materiales que luego son trabajados en el aula. Si bien la plataforma permite el intercambio de mensajes, suele utilizarse el correo electrónico personal como forma de comunicación.

- La totalidad de las aulas observadas en la modalidad virtual ofrece a los estudiantes un mensaje de *bienvenida* que, en su mayoría, hacen referencia al número de identificación del aula y docente a cargo de la materia. Cada docente anticipa de diverso modo cuestiones vinculadas a los modos de organización de la cursada, características de sus trayectorias profesionales o cualquier otra información que pudiera resultar de interés. La utilización de este espacio no es una práctica homogénea entre los docentes de diferentes espacios curriculares.

#### *Los estudiantes: trayectorias y representaciones*

- Si bien la heterogeneidad de la población estudiantil no es un dato novedoso, en ocasiones se resignifica como una dificultad. Principalmente, en relación a trayectorias más vinculadas (o no) con el ejercicio de la docencia.
- La apertura del Ciclo de Complementación Curricular ha permitido el ingreso de nuevos públicos en la carrera; y esto es valorado en términos positivos por los estudiantes. Sin embargo, la posibilidad de construir pertenencia y articulación con las trayectorias más *típicas* es aún un tema de interés.
- Valoran especialmente la institucionalización de espacios de trabajo compartidos con las autoridades de la carrera y la comunidad académica en general.

Es importante señalar que el proceso de autoevaluación, sintetizado en estas notas, se realizó en el marco de un movimiento institucional aún mayor en donde la Universidad en su conjunto estaba llevando adelante su propio proceso de autoevaluación institucional. Esto indica un terreno sensible de las políticas y procesos de evaluación en el cual todos los actores de la comunidad se vieron involucrados.

En este marco, la evaluación, el autoevaluarnos -que como fue señalado al inicio responde a tensiones y a un campo de estudio complejo- implicó no solo un proceso de interpelación sobre la docencia y la gestión en las carreras de educación, sino también puso en tensión el lugar que ocupa la disciplina en la institución. Este proceso de autoevaluación simultánea (carreras de educación e institución a la vez) puso a la luz preguntas específicas del campo, de la pedagogía, la didáctica, las estrategias de enseñanza que fueron transversales a todas las áreas, carreras y disciplinas. De aquí surge la inquietud de pensar sobre los aportes que las carreras de licenciatura y profesorado en educación pueden brindar al interior de las instituciones

## **Bibliografía**

Camilloni, A. (2003). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran". En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Camilloni, A., Celman, S., Litwin, e., Palou de Maté, M. Paidós Educador. Buenos Aires.

Camilloni, A. (s/f). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. UBA. Buenos Aires.

De Vries, Wietse (2005), Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior Editorial: Netbiblo, España.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000); "Evaluación educativa: una aproximación conceptual". Revista de la organización de los Estados Iberoamericanos. [Versión digital] URL: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf> Consultada el 8 de Octubre de 2008.

Kisilevsky M. y Roca, E. (2013); Indicadores, metas y políticas educativas. OEI, Madrid, España

Kisilevsky, M. (2005); Viejos y nuevos problemas en la evaluación de la calidad de las universidades contemporáneas. En: Wietse, D.V.; *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, Netbiblo, España.

Kisilevsky, M. (2009); "La evaluación de políticas y programas: desafíos para la gestión en educación". Capítulo del libro OEI, "Avances y desafíos en la evaluación educativa".

Palou de Maté, M. (2003). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Camilloni, A., Celman, S., Litwin, e., Palou de Maté, M. Paidós Educador. Buenos Aires.

Santos Guerra, M. (1998). "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". Ed. Aljibe. Buenos Aires.