



## **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

### **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “Conceptualizaciones de estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios”**

**Autoras:**

**Papeschi, Antonella – DNI: 42.769.060**

**Trosch, Aldana – DNI: 42.869.418**

**Directora: Esp. Cecilia Pacenti**

**Co-Directora: Lic. María Eugenia D’Ottavio**

**Lugar:**

**Rosario, Santa Fe**

**Fecha de presentación**

**22/11/2024**

**Firma autor/es**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'AP', located below the text 'Firma autor/es'.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'AT', located below the text 'Firma autor/es'.

**Título:**

**Conceptualizaciones de estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios**

**Autoras:**

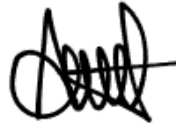
**Antonella**

**Papeschi**



**Firma:**

**Aldana Trosch**



**Firma:**

**Directora: Esp. Cecilia Pacenti**

**Firma:**



**Co-Directora: Lic. María Eugenia D´Ottavio**

**Firma:**



## AGRADECIMIENTOS

*El papel relevante "del otro" en la vida psíquica personal, es tal, que se considera constituyente del sujeto. (...) En todos los momentos de la vida, es la relación con los demás la que introduce los aprendizajes.*

*Müller (2006)*

*Agradecer es celebrar la presencia de quienes, con su esencia, han nutrido nuestro viaje, convirtiendo cada instante en una oportunidad para crecer y aprender.*

*A nuestras directoras, Ceci y Mariu, quienes, con su sabiduría y dedicación, nos han acompañado en este camino de aprendizajes, ofreciendo su apoyo constante, transformando los desafíos en posibilidades.*

*A nuestras queridas familias, que, con su cariño y apoyo incondicional, han sido nuestro sostén fundamental para hoy poder alcanzar esta meta tan anhelada. Su confianza y entrega ha sido siempre el pilar sobre el cual construimos nuestros sueños y proyectos.*

*A nuestras parejas, que con su amor y contención han sido nuestro refugio. Su confianza y aliento nos han dado la fuerza para avanzar, y su compañía ha hecho que cada momento sea más significativo.*

*A nuestras amigas, quienes han estado a nuestro lado en cada instancia de este largo camino, donando su escucha atenta en las situaciones difíciles, y su sonrisa en los momentos de alegría. Su lealtad nos motiva a seguir adelante y disfrutar cada instante de esta experiencia.*

*A las estudiantes y los docentes que formaron parte de esta investigación, por su generosidad y disposición que nos ha permitido llevar adelante nuestro cometido.*

*A la Psicopedagogía, nuestra querida carrera, que nos ha brindado las herramientas para crecer no solo como profesionales, sino también como personas. Su esencia nos ha inspirado a comprender y acompañar a otros en su camino, llenando nuestra trayectoria de aprendizajes y transformaciones significativas.*

## RESUMEN

El presente estudio ha tenido como objetivo principal analizar las *conceptualizaciones de estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios*. A partir del mismo, se desglosaron los siguientes objetivos específicos: indagar las características y particularidades que los estudiantes y docentes participantes atribuyen a los exámenes finales; conocer los criterios de validación que emplean los docentes participantes en la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación para el examen final; identificar la preparación que realizan los estudiantes avanzados ante el examen final de las asignaturas y seminarios; y, analizar si en las conceptualizaciones de docentes y estudiantes participantes sobre el examen final se presentan vínculos entre evaluación y aprendizaje.

La indagación de campo se diseñó desde un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y corte transversal. El relevamiento de la información se realizó con la implementación de entrevistas semiestructuradas a diez estudiantes avanzadas y tres docentes psicopedagogos de la Licenciatura en Psicopedagogía. A partir de esto, se arribó a ciertos resultados en los que se ha encontrado que la caracterización que tanto estudiantes como docentes atribuyen a los exámenes finales está teñida por las conceptualizaciones que tienen acerca de este proceso, así como por las vivencias y experiencias que han transitado a lo largo de sus trayectorias.

Ante esto, se concluye que ambas muestras -estudiantes y docentes- han mencionado al examen final como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que para los indagados dicha instancia esta evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final centrada en los resultados, sino que pretende evaluar tanto el conocimiento de los contenidos por parte de los estudiantes como los procesos de adquisición de estos, en una reflexión conjunta de enseñantes y aprendientes.

**Palabras clave:** *Evaluación - Procesos de enseñanza y aprendizaje - Examen final - Educación Superior.*

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
INDICE.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
I. MARCO TEÓRICO.....	8
1.1 Posicionamiento de análisis.....	8
1.2 Evaluación: una construcción compleja.....	10
1.3 Las funciones que cumple la evaluación.....	15
1.4 La evaluación en la universidad.....	18
1.5 Criterios de validación de los instrumentos de evaluación.....	20
1.6 El examen final en la universidad.....	25
II. ANTECEDENTES.....	29
III. METODOLOGÍA.....	36
3.1 Objetivos.....	36
3.2 Enfoque metodológico.....	37
3.3 Diseño y alcance de la investigación.....	38
3.4 Participantes.....	39
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	40
3.6 Procedimientos de recolección de datos.....	41
3.7 Análisis de datos.....	42
IV. RESULTADOS.....	44
4.1 Examen final: un encuentro de conceptualizaciones entre estudiantes y docentes.....	45
4.2 Acerca de los criterios de validación de los instrumentos de evaluación.....	48
4.3 La promoción como instancia de acreditación.....	52
4.4 Vivencias en la instancia de examen final dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía.....	57
4.5 La devolución en el examen final.....	63
V. CONCLUSIONES.....	68
REFERENCIAS.....	76
APÉNDICE.....	82
A. Protocolo de Consentimiento informado.....	82
B. Protocolos de entrevistas.....	84
C. Matrices.....	87
D. Proyecto de investigación (original).....	89
E. CV de las autoras.....	105

## INTRODUCCIÓN

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma, no se evalúa por evaluar, se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso (Camilloni, 2000). En este sentido, se trata de un proceso de valoración de situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo pensar en los procesos llevados a cabo y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar (Litwin, 2009). En relación a esto, las prácticas de evaluación son constitutivas de las prácticas pedagógicas en la medida que faciliten el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender (Camilloni, 2000), y en la medida en que permite orientar, regular y obtener información de cómo se están llevando adelante estos procesos. De esta manera, es posible entender a la evaluación como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implicaría que tanto docentes como estudiantes sean partícipes activos dentro de estas prácticas.

En lo que respecta al ámbito universitario, y en relación a los procesos de evaluación, el examen final se vuelve el instrumento privilegiado que los docentes disponen para evaluar a los estudiantes. Si bien es importante destacar que existen otras modalidades, tales como la promoción o el examen en condición libre, estos últimos dependen de ciertos criterios administrativos para alcanzarlos, siendo el examen final, en la condición de regularidad que se plantea en la educación superior, el instrumento comúnmente utilizado para la acreditación de las materias. Particularmente en el ámbito de la universidad, la evaluación es un tema relevante, ya que de ella dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario (Perassi & Celman, 2017).

De esta manera, la evaluación, y específicamente el examen final, se convierten en un campo complejo y controvertido, en el que existe una gran

confluencia de ideas, concepciones y/o experiencias que contemplan diversas aristas involucradas en dicho proceso.

Desde la disciplina que este trabajo tiene lugar, la Psicopedagogía define como objeto de estudio al sujeto aprendiente o sujeto en situación de aprendizaje, atravesado por su realidad social, humana, compleja y múltiple (Fernández, 1987). Para que se dé este proceso tan singular y complejo como lo es el aprendizaje, Fernández (1987) menciona que deben estar involucrados al menos dos sujetos: uno que enseña y otro que aprende. Es en base al vínculo entre ambos y al contexto determinado en que esta relación se desarrolla, que se hace posible la construcción de un saber. Entonces, desde esta perspectiva, se consideran las características del aprendizaje humano en toda su complejidad, en la confluencia de lo psicológico -la subjetividad- con lo educacional -actividad específicamente humana, social y cultural-. Así, desde esta mirada psicopedagógica acerca del aprender, se contempla la diversidad de aristas en su proceso. Por ello, frente a la pregunta ¿cómo y qué aprende un sujeto?, la respuesta no sólo apuntará a un abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también se enfocará en los procesos de evaluación, específicamente dentro de la instancia de examen final, que resultan indivisibles con relación a los primeros (Müller, 2006).

A partir de esto, el interrogante que guía este estudio, y que resulta de interés en el marco de la disciplina psicopedagógica, es: *¿Qué conceptualizaciones tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios?*

En base a este interrogante, los objetivos orientadores que se definieron para dar respuesta son: en *lo general*, analizar las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios; en *lo específico*: indagar las características y particularidades que los estudiantes y docentes participantes atribuyen a los exámenes finales; conocer los criterios de validación que emplean

los docentes participantes en la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación para el examen final; Identificar la preparación que realizan los estudiantes avanzados ante el examen final de las asignaturas y seminarios; y, analizar si en las conceptualizaciones de docentes y estudiantes participantes sobre el examen final se presentan vínculos entre evaluación y aprendizaje.

Estos objetivos permitieron definir tanto el encuadre desde lo teórico como el diseño metodológico para realizar la indagación, permitiendo que el presente escrito se organice con la siguiente estructura:

En el *marco teórico* se presentan los conceptos claves de la temática desde la literatura específica. En el mismo se da cuenta del posicionamiento teórico elegido y de las categorías teóricas seleccionadas. Es así que se ahonda acerca de la conceptualización de evaluación y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje; los criterios de validación de los instrumentos que se emplean en la evaluación; y el examen final como una práctica de evaluación utilizada en la universidad.

A continuación, en el apartado de *antecedentes* se da cuenta del marco de debate sobre la temática en investigaciones actuales. Se mencionan catorce estudios empíricos, nacionales como internacionales, que giran en torno a tres ejes centrales: percepciones acerca de la evaluación en educación superior; las prácticas evaluativas en la universidad; y por último, las consecuencias emocionales que tienen las instancias de evaluación. Éstos representaron aportes al presente estudio para la delimitación del vacío empírico.

En base a ello, se presenta la sección sobre las *decisiones metodológicas* que orientaron el estudio. En ella se propone el enfoque seleccionado, un diseño cualitativo, de alcance descriptivo, de tipo no experimental y corte transversal. Con respecto a los participantes, se definió una muestra no probabilística conformada por diez estudiantes avanzadas y tres docentes psicopedagogos de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Rosario. Se optó como instrumento de recolección de datos a la entrevista semiestructurada. Con la información recabada, se realizó el análisis de ésta

para delimitar las categorías que surgieron del trabajo de campo por medio de una matriz de datos. En base a la matriz, se realizó la interpretación de dichas categorías desde el marco teórico desarrollado. Dentro de esta sección, se han especificado los ajustes y modificaciones realizadas sobre el proyecto original.

En el apartado de *resultados*, se ha intentado dar cuenta del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo con el fin de responder a la problemática de investigación y a los objetivos específicos planteados. Esto fue posible entrelazando los antecedentes, las categorías teóricas y las vinculaciones entre los datos obtenidos.

En último lugar, en las *conclusiones*, se ha dado cuenta de las reflexiones, aproximaciones y hallazgos resultantes de la interpretación de todo el recorrido de investigación. Las reflexiones construidas permitieron sostener las implicancias de la práctica psicopedagógica y la disciplina en todo lo concerniente a las conceptualizaciones sobre el examen final que tanto docentes como estudiantes construyen en la universidad, a su vez de considerar las limitaciones que se han presentado durante el recorrido.

## **I. MARCO TEÓRICO**

En el presente apartado se busca desarrollar los nodos conceptuales que enmarcan esta investigación. Los mismos girarán en torno a profundizar la conceptualización de evaluación, y como la misma es parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se abordan los criterios de validación de los instrumentos que se emplean en la evaluación. Este análisis se focaliza en el contexto universitario, finalizando con el abordaje de lo que se considera por examen final como una práctica de evaluación utilizada en la universidad.

El criterio asumido para establecer un orden entre las mismas se corresponde con un intento de análisis desde una perspectiva más general, pensando a la evaluación de manera amplia considerando la construcción compleja que la constituye, hacia elementos más singulares, ligados a enfatizar esta teorización en el contexto de la universidad, dirigiendo el eje de análisis sobre el examen final de asignaturas y seminarios dentro de la carrera de Psicopedagogía de una universidad de gestión privada de Rosario, intentando brindar así una mirada integral.

### **1.1 Posicionamiento de análisis**

Al igual que cada disciplina conformada y consolidada como tal, la Psicopedagogía define su objeto de estudio en el sujeto aprendiente o sujeto en situación de aprendizaje, atravesado por su realidad social y humana, compleja y múltiple. Fernández (1994) considera que el objeto de estudio de la Psicopedagogía puede denominarse como sujeto aprendiente o sujeto autor de pensamiento, siendo constituido mediante la articulación del sujeto enseñante y del sujeto aprendiente que habita potencialmente en cada persona y que, a su vez, requiere de un vínculo con otro sujeto para ser desplegado (Azar, 2017). Partiendo de esto último, Fernández (1987) define al aprendizaje como un proceso singular y complejo, en el que están involucrados al menos dos sujetos: uno que enseña y otro que aprende. Es en base a un vínculo y a un contexto determinado entre ambos, que se hace posible la construcción de un saber.

De esta manera, la Psicopedagogía se encuentra en la confluencia de lo psicológico (la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica) con lo educacional (actividad específicamente humana, social y cultural). En síntesis: la perspectiva psicopedagógica implica a los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, con relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos (Müller, 2006).

Así, la Psicopedagogía termina por ocuparse de las características del aprendizaje humano en toda su complejidad: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los sujetos (Müller, 2006). Teniendo en cuenta esto, se puede pensar que esta disciplina intenta abarcar no sólo el ángulo subjetivo e individual como se mencionó anteriormente, sino que también apunta a abordar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras (Müller, 2006).

Continuando con la definición del objeto de estudio de la Psicopedagogía, Müller (2006) destaca que el objeto de estudio de esta disciplina se trata de un *objeto subjetivo* tratado por un *sujeto subjetivo*. Esta salvedad incluye de por sí a los mismos psicopedagogos, comprometiendo su historia personal y su estilo de aprendizaje, como también su capacidad de escucha hacia aquellos sujetos a los que les están “enseñando cómo aprender”, en un proceso donde investigador y objeto-sujeto de estudio se influyen recíprocamente (Müller, 2006). En base a esto, se puede afirmar que tanto el sujeto que ocupa el lugar de enseñante como aquel que ocupa el lugar de aprendiz son sustanciales para pensar el objeto de estudio de la Psicopedagogía, haciendo entonces que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vuelven centrales para pensar a la disciplina.

Partiendo de esto, y retomando el objetivo que impulsa este estudio, es posible pensar en una relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje

(indivisibles) que estudia la Psicopedagogía y las prácticas de evaluación, siendo parte fundamental de dichos procesos en las prácticas educativas de una institución, que en este caso se enfoca dentro del nivel de educación superior. Para Camilloni (2000), las prácticas de evaluación son constitutivas de las prácticas pedagógicas en la medida que faciliten el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender, permitiendo orientar, regular y obtener información de cómo se están llevando adelante estos procesos. A través de la valoración del desempeño, la evaluación puede proporcionar información que retroalimente tanto al docente como al estudiante. De esta manera, la evaluación no debe dirigirse únicamente al estudiante, sino que necesita situarse como un análisis del proceso constructivo del estudiante y del profesor. Si el evaluar se piensa como un evaluar a las personas, sea mejor o peor la técnica, siempre estará en un territorio fallido. El evaluar debe ser acompañar, analizar, reflexionar, atender. Un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido (Fernández, 2012).

## **1.2 Evaluación, una construcción compleja**

Cuando se habla de evaluación, los verbos apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se han asociado a esta práctica. En consecuencia, la evaluación siempre es evaluación de algo, por lo que no existiría evaluación sin un juicio de valor (Celman, 2009). Sin embargo, este acto de juzgar como dando cuenta del valor de algo (Litwin, 2009), debe realizarse teniendo en cuenta múltiples variables, porque al considerar una sola perspectiva de análisis se estaría remitiendo al control y no a la evaluación, es decir, a la emisión de un juicio a modo de veredicto (Camilloni, 2000). De esta manera, el problema no estaría en la emisión de un juicio de valor, sino en la reflexión acerca del carácter y qué derivaciones se pretenden generar a partir de su emisión (Celman, 2009).

En este sentido, se trata de un proceso de valoración de situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo pensar en los procesos llevados a cabo y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. Por lo tanto, la evaluación es una parte fundamental de los procesos de enseñanza

y aprendizaje, lo que implicaría que tanto docentes como estudiantes sean partícipes activos dentro de las prácticas de evaluación. Así, la evaluación supone juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirle un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta forma la evaluación implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 2009).

Siguiendo este hilo, se debe poner en consideración que se trata de sujetos (profesores y estudiantes) que se encuentran implicados en dichos procesos (enseñanza-aprendizaje-evaluación), que, como tales, no pueden desligarse de su historia o estados afectivos, por lo que mantener una mirada totalmente objetiva resultaría complejo (Camilloni, 2000). En este sentido, no sería posible desligar la evaluación a la emisión de un juicio de valor, ya que está estrechamente vinculado a un proceso que sucede entre sujetos. Sin embargo, resulta necesario que el juicio de valor emitido esté construido también desde una base de conocimientos que permitan fundamentar una evaluación lo más objetiva posible (Camilloni, 2000). Partiendo de esta consideración, los datos más ricos en cuanto a la información que le pueda aportar la evaluación al profesor no son los de carácter cuantitativo o las calificaciones numéricas. En realidad, todo proceso de evaluación tiene un carácter cualitativo porque, como se mencionaba anteriormente, se trata de valorar, enjuiciar o asignar un valor, haciendo entonces que el resultado de ese proceso pueda plasmarse en un número o en un juicio de otro orden (Gimeno Sacristan, 1992).

Desde esta mirada, la evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor, como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes. Ahora bien, el problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto (Anijovich & González, 2011). Por esto, es pertinente abrir interrogantes sobre ¿Qué se debe evaluar? ¿Lo que se ha

enseñado, con su particular modo de construcción? ¿O el aprendizaje que han asimilado los estudiantes? ¿La evaluación debe centrarse en lo que los estudiantes tienen que saber, en lo dado por el profesor o en conocer qué y cómo lo han aprendido los estudiantes? (Celman, 2009).

Partiendo de lo expuesto, se puede considerar que seguramente no exista una única y correcta manera de evaluar, por lo que resulta importante esclarecer desde dónde se piensa la evaluación. Históricamente, ha aparecido la distinción entre lo que se llama *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*, que son dos acepciones claves para entender el sentido amplio y complejo que lleva consigo la evaluación. Una es de carácter social, orientada a constatar y certificar, ante los alumnos, los padres y la sociedad en general, el nivel de determinados conocimientos al finalizar una unidad o etapa de aprendizaje. Es la llamada *calificación o evaluación sumativa*. Y otra, de carácter pedagógico o reguladora, orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Tiene por finalidad “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Es la llamada *evaluación formativa*. (Sanmartí, 2007).

Tradicionalmente en las instituciones educativas, se suelen emplear mayoritariamente evaluaciones de orden sumativo, pero la realidad es que en la actualidad es posible también encontrarse con instituciones que plantean una evaluación formativa respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es posible observar como la evaluación evoluciona, y existen dos lógicas principales del sistema de evaluación: una tradicional y otra emergente (Perrenoud, 2008).

Partiendo de este respecto, resulta importante ahondar en estas dos formas de pensar la evaluación. Históricamente, la forma más habitual de evaluar ha estado centrada y representada por el *examen* que el alumno debe pasar. Este modo de evaluar se enmarca en un enfoque tradicional (Ander-Egg, 1997), en que los exámenes son una evaluación de productos más que de procesos, lo que caracteriza a la *evaluación sumativa* (Anijovich & González, 2011). Como consecuencia de esta forma de evaluar, se producen distorsiones en el proceso

educativo: el docente se transforma más en un juez que en un maestro, y con frecuencia reprime más que estimula. En esta línea, durante el examen el estudiante aparece como un interrogado en un proceso en el que hay que encontrar lo que no sabe. Esto lo obliga a estudiar para el examen, para hacerlos bien y no para aprender. De este modo, se enseña y se estudia en función de la evaluación (Ander-Egg, 1997). Es posible pensar, que la evaluación sumativa tiene como finalidad central servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. Este carácter terminal suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado esperado -una nota dentro de una escala numérica- (Gimeno Sacristán, 1992). De este modo, al término del ciclo de estudios, las jerarquías rigen lo que se denomina éxito o fracaso (Perrenoud, 2008). De esta forma, la evaluación sumativa determina niveles de rendimiento, haciendo referencia a un juicio final global de un proceso que ya ha terminado y sobre el cual se emite una valoración terminal. De alguna manera, su preocupación es cuánto ha aprendido o progresado el estudiante, mirando los productos de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1992).

En contraposición, existe un abordaje alternativo para pensar la evaluación, que considera que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje, en la medida en que se convierte en lo llamado *evaluación formativa* (Anijovich & González, 2011). Este término fue propuesto por Scriven (1967 en Anijovich & Cappelletti, 2017) para diferenciarlo de la *evaluación sumativa*. Refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, dado que permite a los estudiantes convalidar y/o reorientar sus aprendizajes, y a los docentes valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, así como la planificación y la evaluación (Anijovich & Cappelletti, 2017). Bajo este enfoque, se apunta al vínculo entre las representaciones mentales del estudiante con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. En este proceso, se incluye a los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el estudiante emplea. Un estudiante que reprueba, pero que

puede capitalizar esa instancia para ver en qué se equivocó y cómo podría resolverlo o contestarlo mejor, experimenta un crecimiento (Lewin, 2017).

Se trata, entonces, de un instrumento privilegiado para la regulación continua de las intervenciones y situaciones didácticas, teniendo en cuenta las adquisiciones y modos de razonar de cada estudiante, lo suficiente como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos. De este modo, una de las finalidades de la evaluación de carácter formativo es la *regulación de los aprendizajes*, cuyo objetivo sería estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso (Perrenoud, 2008). Una forma de regular los aprendizajes es la retroalimentación o *feedback*, es decir, que no solo se pueda comprobar el conocimiento, sino que además aporte testimonio que permita una información cualitativa y descriptiva, y no sólo una calificación cuantitativa (Pastor, Velasco & Scott, 2019)

En esta línea, la *evaluación formativa* adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades, pero está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad. Esto es debido a que se enfrenta a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas. Asimismo, otro obstáculo con el que se enfrenta es la insuficiencia o complejidad excesiva de los modelos de evaluación formativa propuestos a los docentes (Perrenoud, 2008).

De esta manera, la *evaluación formativa* choca con la evaluación que se practica, la evaluación tradicional. Así, se vive en un período de transición en el que la evaluación está todavía entre estas dos lógicas. Retrospectivamente, se puede sostener que la misma existencia de una nueva lógica, más formativa, es una conquista extraordinaria. La *evaluación formativa* participa de la renovación general de la Pedagogía, de la concentración en el que aprende y de la mutación de la profesión docente, en la que el profesor deviene creador de *situaciones de aprendizaje* portadoras de sentido y de regulación (Perrenoud, 2008).

### **1.3 Las funciones que cumple la evaluación**

Son muchas las funciones que se le asignan a la evaluación: administrativas, académicas y de acreditación, funciones ligadas a la formación de profesionales, funciones de retroalimentación, de control. Esta variedad de funciones parece provocar confusión y poca transparencia en el proceso de evaluación, lo que dificulta en algún punto la tarea de otorgarle el lugar privilegiado que merece (López, 2011). Lo que sí está claro, es que la evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre el profesor y el estudiante, no es una función didáctica más, de alguna manera yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 2000). Por este motivo, se puede pensar que la evaluación desempeña diversas funciones, es decir, sirve a múltiples objetivos, no sólo para el sujeto que es evaluado sino también para el profesor, la institución educativa, la familia, el sistema social mismo. Sin embargo, su utilidad más llamativa no es, precisamente, la pedagógica, ya que el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos, sino más bien se parte de una realidad históricamente condicionada: se evalúa por la función social que con ello se cumple (Gimeno Sacristán, 1992). Si se piensa a la evaluación desde este lugar, se puede considerar que la misma se realiza en un contexto de valoraciones sociales, por determinadas personas y con instrumentos que no son para nada neutrales. Es decir, el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son contruidos, y por lo tanto, son afectados por procesos psicológicos, marcos institucionales y sociales, por lo que es importante tener esto en cuenta para, a partir de allí, poder fomentar una actitud autocrítica (Gimeno Sacristán, 1992).

En esta línea, por el modo en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos y hasta son puntos de referencia para la autoestima, las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, como también en los profesores, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social. Esa proyección múltiple obliga a

deslindar los significados de esta práctica tan extendida, que escapa de los mismos profesores. Una cosa es querer realizarla con unos objetivos, y otra son los papeles que realmente desempeña. (Gimeno Sacristán, 1992).

Por un lado, en lo que respecta a los estudiantes, aparece lo que se puede llamar una “cultura de evaluación” que se ha instalado históricamente, en la que la enseñanza está orientada a los exámenes y el aprendizaje está condicionado por la presión de estos, desplazando el interés hacia factores de medición. Los estudiantes confunden lo que merece la pena ser aprendido con lo que se sospecha que será tomado en un examen, quedando al margen el valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje (López, 2011). Por este motivo, se puede pensar que la evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes del alumno, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos (Gimeno Sacristán, 1992). Cuando se menciona al autoconcepto, se hace referencia a la imagen que tenemos de nosotros mismos, una imagen cargada de valoraciones hacia facetas diversas de nuestra personalidad. Su elaboración tiene lugar dentro del clima de interacciones sociales con los otros. Una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto, es producto y factor condicionante de aprendizajes. De este modo, puede apreciarse el impacto que la evaluación tiene en las personas (Gimeno Sacristán, 1992).

Por otro lado, con relación a los profesores, puede apreciarse que en ocasiones el funcionamiento de las instituciones reclama realizar juicios de carácter sumativo sobre los alumnos, del tipo de si pasan o no los mínimos establecidos, sobre si superan ciclos educativos, cursos y asignaturas o áreas. Mientras que a todos los profesores se les requiere una evaluación con esta función, el realizarla con fines formativos es una exigencia profesional no imprescindible para el funcionamiento del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 1992). Así, el profesor universitario, al igual que el artesano, conoce su profesión, posee saberes propios de su disciplina y su oficio, métodos y herramientas para el trabajo específico, que fueron construidos por otros, antes que él y que forman

parte del legado cultural de esa sociedad que lo incorpora como sujeto. Sin embargo, este docente, al igual que el artesano, cada vez que pone manos a la obra se encuentra con situaciones, al menos en parte, inéditas: siempre es un nuevo grupo de estudiantes, siempre ocurre algo en la enseñanza que no estuvo planificado, siempre descubre que él mismo trabaja de un nuevo modo ese mismo tema, siempre aparece lo imprevisto, siempre hay que tomar decisiones, siempre hay otro que incorpora su voz. Por tal motivo, la construcción de la práctica docente posee algo del orden de lo artesanal, generando que las acciones evaluativas sean múltiples y heterogéneas, construyendo sentidos diversos (Celman, 2009).

En este sentido, puede establecerse una separación dicotómica entre la evaluación ligada al aprendizaje y la enseñanza, y aquella otra separada o desconectada de estos procesos, que suele realizarse al final de un período de enseñanza, como es el poner una prueba o realizar un examen (Gimeno Sacristán, 1992).

La evaluación separada del proceso enseñanza-aprendizaje debe su preponderancia a las funciones de clasificación y de selección a las que sirve, estando apoyada en la tradición psicométrica de medición, la cual supone que existe la capacidad de comprobar capacidades de los sujetos independientemente del contexto en el que se ejercen. Así, se pretende comprobar el saber, dejando de lado el cómo adquieren y utilizan los conocimientos. De esta manera, la separación entre tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene equivalencia con lo que les sucede a los estudiantes: se genera una separación entre el aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. Así, surge el fenómeno *posposición del aprendizaje*, que refiere a cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo van a ser evaluados y para responder a lo que se les exige (Gimeno Sacristán, 1992).

Ahora bien, existe un modelo crítico de evaluación que parte de considerar que la evaluación de la comprensión (es decir, del aprendizaje) y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. Este tipo de evaluación forma parte

del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final, centrada en los resultados del aprendizaje, sino que pretende evaluar para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se habla de evaluar como juicio de valor que recae sobre algo, resaltando que al hablar de “juicio” es algo más amplio en significado que la evaluación numérica (Gimeno Sacristán, 1992).

La evaluación puede cumplir, en consecuencia, importantes funciones con respecto a la educación. La magnitud de la funcionalización de la evaluación varía según los sujetos y las circunstancias. Desde un grado mínimo en el que sólo se emplea para efectuar una selección entre los estudiantes, puede llegar a un grado máximo en que actúa como reguladora de la marcha de la acción didáctica (Camilloni, 2000).

#### **1.4 La evaluación en la universidad**

Particularmente en el ámbito de la universidad, la evaluación es un tema relevante, ya que de ella dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario (Perassi & Celman, 2017). La construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra y, por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad (Celman, 2003). Es decir, las decisiones de los docentes están fundadas sobre las conceptualizaciones que ellos tienen, entre otras cosas, acerca de qué es enseñar, qué es aprender y cuál es la naturaleza de los conocimientos que los estudiantes deben adquirir (Camilloni, 2000).

La evaluación de los aprendizajes es una práctica social que constituyen sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada, en este caso, la universidad. En las instituciones educativas en general y en las universidades más aún, existen contenidos organizados en los planes de estudio que, a su vez, han sido aprobados por organismos que tienen atribución legalmente constituida de definir los conocimientos requeridos para el otorgamiento de un título y la

habilitación para el ejercicio profesional; y es a través de los procesos evaluativos que en cada universidad se acreditan dichos saberes (Celman, 2009).

En lo que respecta a la universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario en la que se enmarca este estudio, acorde al art. 15 de su Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19), se especifica que en los programas de asignatura deberán enunciarse las modalidades de evaluación de la asignatura, tanto del cursado como de los exámenes finales. Estas modalidades, se categorizan según la condición en la que puede encontrarse el alumno, de acuerdo con el cumplimiento o no de ciertas condiciones administrativas explicitadas en dicho reglamento -las cuales tienen que ver con la condición de su matriculación-. De esta manera, los estudiantes se categorizan de acuerdo con si son considerados (art. 14, Resolución N° 032/19):

- Estudiante Regular. Será aquel que haya cumplido los requisitos de asistencia y acreditado el mínimo de conocimientos requeridos en el programa de la asignatura a través de exámenes parciales y/o trabajos prácticos propuestos obteniendo la regularidad de la asignatura para acceder a la instancia de examen final y/o promoción.
- Estudiante Libre. será aquel que no haya cumplido con los requisitos de asistencia o no haya acreditado el mínimo de conocimientos requeridos en el programa de la asignatura a través de exámenes parciales y/o trabajos prácticos o no haya cumplimentado ningún trayecto académico, o haya perdido la condición de regularidad por no haber aprobado en los plazos de duración de esta.
- Estudiante de promoción. Se requiere cumplir y aprobar todas las obligaciones académicas: asistencia a clase, la aprobación de la instancia de evaluación parcial con una calificación mínima de 8 puntos, la aprobación de trabajos prácticos y, eventualmente, de una evaluación integradora.

Con relación al examen final, tema central de este trabajo, en dicho reglamento se proponen las pautas de evaluación para este (art. 31 y 32, Resolución N° 032/19):

- “Art. 31. Las consignas planteadas en el examen final podrán versar sobre la totalidad de los temas teóricos y/o prácticos del programa de la asignatura, independientemente del hecho de que dichos temas hayan sido o no desarrollados durante el dictado de la asignatura.
- Art. 32. Los exámenes finales podrán adoptar una modalidad escrita u oral según disponga la respectiva Mesa Examinadora en cada caso y conforme lo establezca el programa correspondiente”.

Así, la evaluación culmina, generalmente, en una calificación final de tipo numérica acorde a las graduaciones dispuestas por el Reglamento. Casi siempre con puntaje de 0 a 10, lo que significa una emisión de juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de un examen o ejercicio, según los criterios del profesor (Menin, 2004). Por su parte, conforme al art. 22 del Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19), las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las obligaciones académicas establecidas darán lugar a la determinación por parte de la cátedra de la “Calificación de Cursado” y “Calificación de Examen Final” que es un número entero entre uno (1), considerándose insuficiente, y diez (10), sobresaliente.

### **1.5 Criterios de validación de los instrumentos de evaluación**

Retomando lo ya desarrollado, la aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener información y la elaboración o selección de estos será en relación a ciertos criterios que permitan analizar e interpretar la información recogida acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vivencian en la universidad (Pastor, Velasco & Scott, 2019). Si se concibe al aprendizaje como la capacidad que tiene un sujeto de establecer relaciones y la evaluación se incorpora a este espacio con la intencionalidad de conocer qué ocurrió allí, y especialmente, qué aprendizajes construyeron esos sujetos en ese contexto particular que incluye la enseñanza, entonces, habrá que

crear y recrear el instrumento evaluativo pertinente para cada caso (Celman, 2009).

Se trata, entonces, de indagar las formas de construcción de las acreditaciones –misión asignada históricamente a la evaluación dentro de un sistema educativo graduado-, intentando recuperar no sólo la validez sino también la relevancia de lo que se evalúa (Celman 2009). Es decir, implica la selección de ciertos contenidos considerados importantes y necesarios para la comunidad académica de cada tiempo y lugar por su valor disciplinar y profesional, y respecto de los cuales en cada instancia evaluativa se deberá acreditar su conocimiento. Y de este modo, la selección de lo que se incluye como valioso depende de las posturas epistemológicas, disciplinares, educativas y políticas que se asumen (Celman, 2009).

Así, el requisito de validez es el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes: qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación; cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen; qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se puede establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes (Camilloni en Anijovich, 2010). En este sentido, el evaluar requiere de la formulación y explicitación de antemano de dichos criterios (Litwin, 1998).

A partir de esto, resulta fundamental profundizar en los *criterios de validación de los instrumentos de evaluación*, ya que son recursos que regulan la evaluación de las producciones de los estudiantes en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final), por lo que la validez del instrumento de evaluación no podrá ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. De esta manera, un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él (Camilloni, 2000).

El instrumento resulta ser el medio a través del cual se recaba información y registra los datos que permiten emitir una valoración. Habitualmente, la tradición ha puesto de manifiesto que ese conocimiento, fundamentalmente teórico, se evidencia mediante pruebas con marcado carácter memorístico, normalmente un examen, que busca una rendición de cuentas o un control externo a la persona examinada, provocando un proceso adaptativo del alumnado, igual que ocurre con las estrategias de aprendizaje, generando que los propios estudiantes se entrenen para el tipo de prueba que se va a utilizar. Es decir, orientan su aprendizaje en función de cómo van a ser evaluados en vez de intentar conseguir los mejores y máximos aprendizajes. En este sentido, el prepararse para ser evaluado termina requiriendo algo más que solo estudiar. Así, los instrumentos que se emplean muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje, y de este modo, la evaluación condiciona el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas (Pastor, Velasco & Scott, 2019). En este sentido, las decisiones de los profesores implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas, quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero también lo hacen (Celman, 1998).

Ahora bien, existen múltiples instrumentos en la evaluación formativa que ayudan a tomar decisiones y que se adecuan a las distintas formas de expresión del conocimiento. Esta posibilidad de clasificar los instrumentos se corresponde con las diferentes manifestaciones del conocimiento (oral, escrito y práctico-procedimental), aunque otro criterio podría ser también la finalidad que pretenden (valorar saberes, procedimientos, comportamientos, actitudes, competencias). La práctica evaluativa tiene un propósito claro: lograr que los estudiantes adquieran unos modos de hacer (manejo de herramientas, situaciones, protocolos, etc.) de decidir, de valorar, de saber estar (dirigir, coordinar, cumplir rutinas, etc.) cercanos a su futuro ejercicio profesional (Pastor, Velasco & Scott, 2019).

En lo que respecta a este estudio, y considerando el Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19) ya mencionado, se hace hincapié en aquellos instrumentos que se corresponden con las expresiones y exposiciones orales y escritas del conocimiento, ya que estas son las estipuladas para la realización del examen final en asignaturas y seminario de esta universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario.

Por un lado, es posible pensar que la *expresión escrita* ha terminado siendo la forma más usual de comprobación de conocimientos, debido al elevado número de alumnos, a la posibilidad de corregir estos trabajos una vez se han realizado y a la evidencia física que queda para posibles reclamaciones (Pastor, Velasco & Scott, 2019). Entre los instrumentos más habituales, se pueden destacar el examen, el *trabajo escrito* y el *ensayo* (Pastor, Velasco & Scott, 2019). Cuando se habla de *examen*, se hace referencia a un conjunto de preguntas que se deben contestar con la precisión suficiente. Se puede tratar de preguntas cerradas o totalmente abiertas, en un tiempo determinado previamente. Mientras que el *trabajo escrito* es un documento más amplio que sigue un guion establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí y que, a modo de síntesis, expone aspectos más importantes. El tiempo asignado deja lugar para la búsqueda de información, su reflexión y elaboración, etc. Y, por último, se encuentra el *ensayo*, el cual se trata de un escrito que tiene por objetivo desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia, pero con la argumentación de que las propias ideas cobran verdadera importancia (Pastor, Velasco & Scott, 2019).

Por su parte, las exposiciones orales tienen cierta tradición en la universidad. La particularidad de estas evaluaciones cara a cara o frente a un público, es que son singulares, ya que suponen un reto para la persona que responde y para quien pregunta. La idea general es que el preguntado tiene un sentimiento disminuido de su percepción, mientras que el que pregunta parece que se encuentra en un estadio superior. De ahí que las evaluaciones orales supongan un estrés para los estudiantes. Sin embargo, estos tipos de expresión tienen una serie de beneficios a la hora de su implementación, ya que permiten

un diálogo inmediato y representan la oportunidad de ofrecer una retroalimentación también oral durante el diálogo (Pastor, Velasco & Scott, 2019).

Los instrumentos más habituales dentro de la universidad en la que se ha realizado este estudio son la *exposición* y lo llamado *entrevista*. En cuanto a la *exposición*, implica una manifestación oral por la que se da a conocer, mediante declaración o explicación, el sentido de una o varias ideas. Esta posibilidad necesita de referencias, bien sean por los comentarios que puedan hacer los demás compañeros/as, por el profesorado o ambos. Pero sería una información pobre si no se diera un posterior debate. En cuanto a la *entrevista*, se hace referencia a una concurrencia entre dos personas tratando de conversar sobre algún aspecto específico. Habitualmente una de las personas hace las preguntas y la otra es la que responde. En una tutoría habitual entre profesor-alumno/a, para hablar de trabajos que tiene que presentar el alumnado (a petición del profesor) o bien para aclarar dudas (a petición del alumnado) (Pastor, Velasco & Scott, 2019).

A modo de cierre, es preciso comprender que cuando se quiere determinar si un instrumento es válido, se requiere información acerca de los criterios que han presidido su construcción y su administración (Camilloni, 1998). Sin embargo, en las definiciones de validez de la evaluación, si bien se encuentra una referencia a los propósitos de la enseñanza y de los conocimientos y saberes que los estudiantes deben desarrollar, se advierte que, por lo general, tanto en la teoría como en la práctica, una vez realizados los primeros pasos en el proceso de construcción de los instrumentos, la validez se define internamente con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación (Camilloni en Anijovich, 2010). Siguiendo esta línea, se puede observar que los propósitos de la evaluación se han distanciado ya de los propósitos de la enseñanza, en razón de que terminan siendo el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, una comparación, una calificación que acredite saberes, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases (Camilloni en Anijovich, 2010). De esta

manera, se comprende el lugar central que deberían ocupar las propuestas de evaluación en las propuestas didácticas y la importancia de garantizar la pertinencia y calidad de estas, en la búsqueda de generar conocimiento válido que permita retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 1998).

## **1.6 El examen final en la universidad**

Desde hace tiempo, tal vez desde la creación de las Universidades y los institutos de nivel terciario en la Argentina, las formas de evaluación posibles en la enseñanza superior se redujeron a una: el examen final (Menin, 2004), ejercitado por un tribunal examinador compuesto por los miembros de la cátedra, uno de ellos el profesor titular de la asignatura que evalúa el examen. El mismo, puede definirse como aquel que se realiza al terminar un proceso, que puede estar referido al fin de un ciclo, curso o etapa educativa. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado, después de un plazo establecido, para llevar a cabo determinadas actividades educativas (Casanova, 1998). En resumen, cuando se habla de examen final en la universidad, se refiere a aquel examen que los estudiantes en su condición, ya sea regular, de promoción o libre, se inscriben en los llamados reglamentarios en las mesas examinadoras para ser evaluados respecto a su finalización de la materia.

Al respecto, es posible diferenciar dos posturas en relación con cómo entender el examen final. Por un lado, existen posturas tradicionales, que lo ubican en un momento culminatorio del proceso de enseñanza, identificándolo como la medición de conocimientos y convirtiéndola en un instrumento de control de los alumnos (Rafaghelli et al., 2009). En este tipo de exámenes se enfoca muy poco sobre los logros intelectuales o personales de los estudiantes, reforzando un aprendizaje estratégico en lugar de promover un aprendizaje profundo, centrando el interés en la reproducción de lo que el docente menciona dentro del aula antes que, en la capacidad de razonar con conceptos e información, y se anima así a que los estudiantes se centren únicamente en averiguar qué clase de preguntas podrían presentarse en el examen (Bain, 2006). Por otro lado, se encuentran discursos más progresistas, que plantean al examen como parte del

proceso general de enseñanza y aprendizaje, considerándolo una herramienta que permite obtener información sobre ambos procesos (Rafaghelli et al., 2009). Se asume que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y no solo un asunto de adquisición. Así, las calificaciones se convierten no en una forma de clasificar, sino en una manera de comunicarse con los estudiantes (Bain, 2006) ¿Qué se intenta comunicar? No sería una puntuación, sino más bien ese proceso de aprendizaje llevado adelante, por lo que el objetivo primario sería acompañar a los estudiantes a razonar sobre su propio pensamiento (Bain, 2006).

En la actualidad, dentro de las instituciones de nivel superior, se observa que ambas posturas conviven entre sí, habiendo ciertas cátedras que utilizan una u otra o ambas a la vez. Por lo tanto, es posible pensar que el examen final en la universidad puede adoptar dos funciones, que no tienen por qué ser excluyentes, sino, por el contrario, se pueden complementar: la *formativa*, para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje de los estudiantes, para retroalimentar la programación del docente, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la etapa siguiente; y la *sumativa*, para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un estudiante y obrar en consecuencia (Casanova, 1998). En estos casos, la evaluación y la calificación se entrelazan, reforzándose una a la otra de manera que deliberadamente beneficien el aprendizaje (Bain, 2006). A este respecto, cuando se califica a los estudiantes, los docentes lo hacen en parte para poner a prueba sus propios esfuerzos a la hora de facilitar el aprendizaje, y cuando evalúan su función docente lo hacen mirando el aprendizaje, tanto los objetivos como los resultados (Bain, 2006).

Asimismo, al considerar ambas caras involucradas en este proceso, es fundamental tener en cuenta las variables que influyen en el examen. Estas incluyen al profesor, el estudiante, el tema en cuestión y el examinador, aun cuando este último resulta ser generalmente el propio profesor. Por lo tanto, es preciso poder reducir a un mínimo las perturbaciones generadas por estas variables, teniendo en cuenta durante todo el proceso las características del estudiante, su estado de ánimo, su nivel de conocimiento y su capacidad para

usar estos conocimientos. En este sentido, el examen será un instrumento que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre que se mantenga una atención particular al aspecto humano durante la instancia de examen final (Menin, 2004).

Es importante entender que examinar y calificar no son actos de importancia menor que llegan con el fin de las clases, sino aspectos muy poderosos de la educación que ejercen una gran influencia en todo el proceso de acompañar y animar a los estudiantes a aprender. Sin la evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden, y los docentes pueden averiguar poco sobre si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y sus objetivos (Bain, 2006)

A partir de lo expuesto, es importante quitar el peso negativo que trae consigo el examen final, y pensar que puede cumplir su objetivo además de permitir que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea evaluado de una forma continua y progresiva, generando un mejor seguimiento del proceso de construcción, adquisición y comprensión del estudiante ya que, por más que la instancia evaluativa se plantee al final, permitiría de igual forma construir una valoración integral (Casanova, 1998).

Al contrario, sucede con la promoción, tema que no se puede dejar de lado cuando se habla de examen final en la universidad. El establecimiento de un régimen de promoción es siempre una tarea delicada, en la que los riesgos de adoptar decisiones equivocadas son grandes. El régimen elegido debería hacer imposible que se impida la promoción de un alumno al curso siguiente si éste se encuentra en condiciones de proseguir sus estudios porque ha realizado ya los aprendizajes necesarios. Igualmente, tampoco debería permitir la promoción de un alumno que no posee los conocimientos básicos indispensables para realizar los aprendizajes correspondientes al curso superior o que no ha alcanzado las competencias que la acción educativa debe garantizar ante el propio individuo y la sociedad (Camilloni, 1998).

Se puede establecer que, retomando los planteos de Camilloni (1998), el régimen de promoción característico en el sistema universitario es aquel régimen que se da por logros mínimos exigidos, es decir, la decisión de promoción depende del análisis del cumplimiento de cada tarea considerada importante, en tanto indicadora del logro de la/s competencia/s correspondientes a ese curso. El propósito es garantizar que el estudiante haya alcanzado todos los saberes que se consideran necesarios. Si los alcanza es digno de poder promocionar y pasar la asignatura.

Ahora bien, en este sistema de promoción se emplean evaluaciones parciales, tomando el riesgo de que falte la apreciación global del aprendizaje del universo de contenidos que se debe tomar como unidad, y el problema principal recae en la influencia que esto tiene sobre el aprendizaje, que, consecuentemente, hacen y harán los estudiantes. Si bien este sistema puede inducir a los alumnos a un estudio serio y riguroso en un enfoque analítico, también puede llegar a ser considerado como una instancia que parcialice lo aprendido, visto desde la perspectiva del establecimiento de relaciones entre las partes y del desarrollo de la capacidad de construir una visión integral de los contenidos estudiados (Camilloni, 1998).

En síntesis, llevar a cabo una promoción o un examen final tiene relación con la elección de criterios metodológicos tomados por los docentes, es decir, la adhesión a una u otra forma de evaluar tendrá que ver con cómo entiende cada docente al proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo entienden a la evaluación, lo que se correlaciona con una corriente teórica y un posicionamiento particular, y afectará directa o indirectamente al proceso de apropiación de los conocimientos que realizarán los estudiantes. Así, los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los estudiantes constituyen un componente esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad (Camilloni, 1998).

## II. ANTECEDENTES

En base a la problemática que impulsa este estudio, se ha realizado un relevamiento bibliográfico en diferentes bases de datos, que conllevó la búsqueda de publicaciones de investigaciones empíricas, tanto nacionales como internacionales, que sustentan el estado de la pregunta de estudio. Las mismas giran en torno a tres ejes centrales: *percepciones acerca de la evaluación en educación superior, las prácticas evaluativas en la universidad, y por último, las consecuencias emocionales que tienen las instancias de evaluación*. Se presenta a continuación síntesis de estas en las que se intenta delimitar puntos de cercanía con la problemática delimitada y zonas de vacancia desde la Psicopedagogía.

Dentro de este primer eje, se puede ubicar a Alonso Martín (2019) y su investigación acerca de la percepción que tienen los estudiantes universitarios de lo que caracteriza a un buen profesor para poder aplicar esa información en los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizando la importancia que otorgan a cualidades personales, profesionales y metodológicas. Para ello, aplicó un cuestionario a 216 estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía de una Universidad de España. Los resultados muestran que los alumnos valoran que el perfil del buen profesor universitario sea respetuoso, abierto, responsable, comprensivo y con capacidad de escucha; que domine la materia, que prepare las clases y sea un buen comunicador; que cuente con una metodología diversa, que fomente la participación y elabore explicaciones claras, con ejemplos prácticos y reales; que resuelva dudas en clase (metodología) y practique una evaluación formativa, continua y flexible. Se encontraron diferencias significativas en las variables curso y género.

Siguiendo esta línea, también Asun Inostroza et al. (2013) compararon las demandas pedagógicas del Modelo de Formación por Competencias (MFC) con las que expresan los estudiantes de una Universidad de Chile. Para ello, han construido un modelo de lo que constituiría un «Docente Universitario Competente» según el MFC, para compararlo con los discursos de los estudiantes. Este modelo aparece como un nuevo paradigma educativo, centrado no sólo en transmitir conocimientos, sino también en entregar destrezas

acerca de cómo operar y de cómo disponerse personalmente para la ejecución eficiente de las tareas. El estudio incluyó discursos de 54 estudiantes de 16 carreras, agrupadas en cuatro categorías: humanidades, artes, ciencias y salud. Los resultados indican que, si bien hay numerosas áreas de coincidencia entre ambas demandas, existen también importantes divergencias en cuanto a la planificación, evaluación, resultados esperados, responsabilidad y didáctica del proceso educativo, encontrando que los estudiantes se muestran más tradicionales en sus demandas que el MFC. Estas dos investigaciones relevadas apuntan a analizar las percepciones que los estudiantes tienen sobre el docente universitario y su rol en relación con la evaluación impartida en la educación superior.

En concordancia con lo referido a este primer eje, las siguientes dos investigaciones se han propuesto investigar la perspectiva que tanto docentes, como estudiantes en curso y estudiantes egresados tienen sobre la evaluación. Por un lado, Rodríguez-Gómez et al. (2012) llevaron adelante una investigación con el objetivo de analizar la opinión y perspectiva que tanto profesores y estudiantes universitarios tienen sobre la participación de estos últimos en el proceso de evaluación. Para ello, realizaron un análisis cuantitativo del contenido de 76 programas de asignaturas universitarias y se encuestaron mediante dos cuestionarios a 40 profesores y 614 estudiantes universitarios. Los resultados muestran una escasez de evidencias sobre la participación real de los estudiantes en la evaluación. Además, confirman opiniones divergentes entre docentes y estudiantes sobre los usos y las formas en las que se concreta esta participación en la evaluación. Por otro lado, Gutiérrez García et al. (2013) llevaron adelante el estudio de las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una Universidad de España sobre la evaluación. Para ello, contaron con una muestra de 24 profesores, 43 alumnos y 35 egresados, que cumplimentaron un cuestionario específico denominado Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física. La información se analizó mediante estadística descriptiva, y se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para detectar las diferencias entre grupos. Los resultados

muestran percepciones similares entre alumnos y egresados, e importantes diferencias entre éstos y los profesores. Las mayores diferencias se centraron en: a) coherencia programas - sistemas de evaluación, b) utilización de la evaluación con fines formativos, c) presencia de capacidades cognitivas en la evaluación, y d) posibles causas de desarrollo de evaluaciones inadecuadas. Se encontraron menores diferencias en los instrumentos de evaluación, y notables semejanzas en los procesos de calificación. Concluyeron entonces que las percepciones del profesorado son más próximas a procesos de evaluación formativa, mientras que alumnos y egresados tienden a percibir evaluaciones más tradicionales.

En lo que respecta al segundo eje, referido a las prácticas evaluativas impartidas en la universidad, las primeras tres investigaciones que a continuación se detallan refieren al estudio de la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario, comparando en los resultados prácticas que tienden a lo tradicional en contraposición a aquellas que pretenden tener un carácter formativo. De su parte, Moreno Olivos (2009) investiga la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior desde una perspectiva cualitativa. Para ello, llevó a cabo una investigación en una Universidad de México mediante la modalidad de estudio de casos. Los casos estuvieron representados por profesores y estudiantes de la carrera de Derecho. Los resultados revelan una brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario, que siguen asentadas en un modelo tradicional, implementadas para satisfacer necesidades burocrático-administrativas.

En cuanto a Krzemien et al. (2013) analizaron las propuestas de evaluación del aprendizaje en el contexto universitario según se expresan en los Planes de Trabajo Docente y se reflexiona sobre los supuestos pedagógicos allí comprometidos. Para ello, mediante un estudio cualitativo, entrevistaron a profesores de 3 asignaturas del área psicológica de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad de Mar del Plata, y analizaron los instrumentos de planificación y evaluación utilizados. Los resultados obtenidos sugieren que

si bien los planes priorizan una perspectiva constructivista y formativa, con énfasis en el proceso de devoluciones y creciente autonomía de los estudiantes, los instrumentos de evaluación para la calificación continúan adheridos a una perspectiva tradicional cuantitativa enfocada en los resultados. Por su parte, Holmos-Flores et al. (2023) investigaron la efectividad de la evaluación alternativa en comparación con la evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. Esto debido a que la evaluación tradicional, que se basa principalmente en exámenes escritos, ha sido ampliamente utilizada durante décadas. Sin embargo, en los últimos años ha surgido un creciente interés en enfoques de evaluación alternativa, que buscan medir el aprendizaje de los estudiantes de manera más holística e inclusiva. Para ello, se trabajó con un grupo de 40 estudiantes universitarios divididos en dos cohortes: uno sometido a la evaluación tradicional mediante exámenes escritos y pruebas estandarizadas y otro a la evaluación alternativa mediante proyectos, presentaciones, debates y evaluaciones por pares. También se realizaron entrevistas y encuestas a los estudiantes. Los resultados sugieren que la evaluación alternativa tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en su motivación y compromiso con el aprendizaje. Asimismo, Gutiérrez et al. (2016) analizaron los sistemas de evaluación reflejados en las guías docentes de cuatro universidades españolas, esto debido a que las guías docentes de las asignaturas constituyen un contrato entre la universidad y el alumnado en el que se recogen las competencias que debe adquirir el alumnado, el temario de la asignatura y los sistemas de evaluación, entre otros aspectos. El estudio se basó en la información recopilada de 552 guías docentes. Los resultados obtenidos reflejan que pocas guías relacionan la evaluación con la adquisición de competencias; el examen final sigue siendo clave, al punto de que no es mayoritaria la aplicación del sistema de evaluación continua, y sistemas como la autoevaluación y la coevaluación son minoritarios en los sistemas de evaluación; se emplean poco las nuevas tecnologías en el proceso de evaluación y la mera asistencia a clase constituye un sistema de evaluación en las guías.

Continuando con el desarrollo de este segundo eje, algunas investigaciones analizan el papel que cobra la aplicación de la llamada evaluación formativa y los efectos que produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contraposición a una modalidad más tradicional de evaluar. De esta manera, Aranda et al. (2013) investigaron la influencia de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria para el rendimiento académico. Para ello, seleccionaron datos precedentes de las actas oficiales de calificaciones de 52 asignaturas de 19 universidades de España ligadas a la enseñanza de Educación Física, con un total de 3618 alumnos. El resultado de su análisis muestra diferencias significativas del rendimiento académico entre el sistema de evaluación formativa vs mixtas o examen final. La vía de examen final suele agrupar el mayor porcentaje de suspensos y no presentados. En cambio, la mayor parte del alumnado que opta por la vía continua logra calificaciones elevadas (notable o superior). Por tanto, los resultados parecen indicar que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa produce una considerable mejora en el rendimiento académico del alumnado, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación en educación superior. Por su parte, Perazzi & Celman (2017) investigaron acerca del trabajo de evaluación de los aprendizajes en la universidad, con el objetivo de estudiar las prácticas de evaluación formativa que existen en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, específicamente en la carrera de Bioingeniería, para visualizarlas. Se partió de concebir a la evaluación formativa como aquella que está integrada a la enseñanza y que permite la retroalimentación. Se desarrolló con una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantes, docentes y un referente institucional, más análisis de documentos diversos. Como resultado, se seleccionaron y analizaron cinco casos de prácticas de evaluación formativa a partir de los cuales se generaron conclusiones comunes: en primer lugar, se observó que la evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento, es decir, puede ser formativa cuando se integra y entrelaza con las actividades de enseñanza. En segundo lugar, se concluye que existe un ejercicio de retroalimentación. En tercer lugar, se observaron diferentes modalidades de participación de los estudiantes en el

proceso evaluativo, lo que convierte a la evaluación en un espacio democrático. En cuarto lugar, se advirtió que las prácticas de evaluación analizadas han sido formativas también para los docentes, ya que han involucrado procesos de reflexión, indagación, cambio y mejora de las propias prácticas. En esta misma línea, Cano et al. (2017) indagaron en qué medida la aplicación de un modelo de retroalimentación mejora la percepción de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de una Universidad de Colombia, sobre el significado que cobran las prácticas de evaluación formativa en el aprendizaje, y establecer si se presentan diferencias en cuanto al rendimiento académico. El método seleccionado fue el estudio mixto, la muestra la conformaron 40 estudiantes de pregrado y dos profesores. Se aplicaron tres instrumentos validados: un formato para emitir retroalimentación, una encuesta y una entrevista semiestructurada. Como resultado, se encontró que la implementación del modelo de retroalimentación mejoró la percepción de los profesores y estudiantes sobre el significado que cobran las prácticas de evaluación formativa en el aprendizaje, y que, desde su percepción, la retroalimentación contribuye a mejorar el rendimiento académico. A su vez, Ruiz & Serra (2017) analizaron la potencialidad de un proceso de coevaluación o evaluación compartida (docente y estudiantes involucrados al mismo nivel), la cual se entiende como aquella evaluación negociada entre docentes y estudiantes donde la responsabilidad es compartida y en la que es imprescindible el diálogo. Esto fue analizado desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, a partir de una experiencia de este tipo de evaluación que implicó a 192 estudiantes de Educación Infantil de una Universidad de España, y tras su implantación, realizaron un estudio descriptivo mediante un cuestionario on-line para analizar la potencialidad para el aprendizaje, comprobar el grado de satisfacción del alumnado y conocer los aspectos positivos y negativos que detectaron los estudiantes. En los resultados se puede comprobar la elevada satisfacción del alumnado con la coevaluación, ya que ofrece retroalimentación, y la colaboración y comunicación entre docente y estudiantes, así como la formación sobre el proceso de evaluación.

En cuanto al tercer y último eje, algunos autores han estudiado las consecuencias que produce la evaluación, en este caso, en los estudiantes.

Ricoy & Fernandez Rodríguez (2013) indagaron sobre las problemáticas y sensaciones que produce la evaluación en el alumnado de una universidad de España, así como los instrumentos o técnicas utilizadas. Para ello, se planteó un estudio de caso, de tipo cualitativo a 32 estudiantes de Idiomas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, ante la evaluación, el alumnado universitario experimenta más sensaciones negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas. Se revela que el tipo de agrupamiento adoptado para el estudio, por el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación es el individual y que su preparación se desarrolla, con intensidad, en los días previos a la realización de estas. Los exámenes se evidencian como instrumentos, en exclusividad, para calificar al alumnado en el contexto universitario, echándose en falta la existencia de técnicas alternativas o/y complementarias. Mientras que, Biglieri & Nucciarone (2018) investigaron las características y relaciones entre motivación y afrontamiento de estresores académicos en 283 estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata. Los resultados indicaron que los principales estresores académicos percibidos fueron los referidos a instancias evaluativas y dificultades para responder adecuadamente a las condiciones y exigencias de las cursadas y del régimen de enseñanza. Asimismo, estos estresores se asociaron con estrategias de afrontamiento por evitación y, en menor medida, por aproximación.

A partir de esta revisión bibliográfica, se puede concluir que no se hallaron trabajos preliminares en el campo relacionados con la temática elegida. Por lo tanto, ante este estado actual del arte, el área de vacancia que resulta interesante investigar apunta a indagar acerca de las conceptualizaciones sobre el examen final dentro del ámbito universitario, específicamente dentro de la carrera de Psicopedagogía en Argentina, la cual se ocupa de estudiar a los sujetos en situación de aprendizaje, entendiendo a este último siempre en relación con un otro que ocupa la posición de enseñante, construyendo así un vínculo entre ambos, por lo que resulta imprescindible entender la evaluación, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde ambas miradas.

### III. METODOLOGÍA

El siguiente apartado apunta a describir los objetivos y el diseño metodológico que han direccionado el camino de este estudio. Al respecto, Sabino (1996) plantea que hacer ciencia es tratar de aportar nuevos conocimientos sobre algún aspecto de la realidad, por lo que toda investigación puede definirse como el intento de conocer algo, de averiguar algo. Para esto se considera necesario establecer qué se pretende con la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos. Es aquí donde tiene lugar la problemática que impulsa dicha investigación y que resulta de interés para el campo de la Psicopedagogía: ¿Qué conceptualizaciones tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de la carrera de Psicopedagogía de una universidad de gestión privada de Rosario sobre el examen final?

Resulta importante aclarar que dicho diseño ha sufrido modificaciones entre el proyecto original y el finalmente realizado, debido a ajustes necesarios que permitieron un recorte más preciso de acuerdo con los intereses de la indagación y a las constantes lecturas realizadas sobre la complejidad del campo.

#### 3.1 Objetivos

Objetivo general: Analizar las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios.

Objetivos específicos:

- Indagar las características y particularidades que los estudiantes y docentes participantes atribuyen a los exámenes finales.
- Conocer los criterios de validación que emplean los docentes participantes en la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación para el examen final.

- Identificar la preparación que realizan los estudiantes avanzados ante el examen final de las asignaturas y seminarios.
- Analizar si en las conceptualizaciones de docentes y estudiantes participantes sobre el examen final se presentan vínculos entre evaluación y aprendizaje.

Cabe destacar que, tanto el objetivo general como los objetivos específicos, han sufrido modificaciones con relación al proyecto original, centradas en delimitar con mayor precisión la problemática que impulsa este escrito. Esto tiene sustento a una exploración más exhaustiva del material teórico referido a la temática, permitió repensar los mismos y construir nuevos.

### **3.2 Enfoque metodológico**

Esta investigación se ha enmarcado en un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Hernández Sampieri et al. (2008) plantean que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Así, este enfoque permite analizar, interpretar y comprender los hechos, acontecimientos, fenómenos de la realidad que interpelan al investigador (Hernández Sampieri et al., 2008) durante todo el transcurso de la investigación.

A su vez, Sabino (1996) considera que el análisis cualitativo obliga a controlar y hacer consciente la propia subjetividad del investigador, a evaluar las respuestas con detenimiento, a incorporar conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación. De este modo, se puede afirmar que el presente estudio ha partido del enfoque cualitativo, en tanto el objetivo que persigue tiene que ver con ahondar en la riqueza, profundidad y calidad de la información.

Desde la Psicopedagogía, el objeto de estudio son los sujetos en situación de aprendizaje que están, justamente, sujetos a la complejidad y singularidad de cada historia. De esta manera, a partir de los estudios cualitativos, se intenta recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto, de sus modos de

ser y de hacer en el medio que lo rodea (Sabino, 1996). Teniendo en cuenta esto, la indagación realizada parte de la descripción y análisis de las conceptualizaciones que tienen docentes psicopedagogos y estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía respecto del examen final, comprendiendo que las mismas involucran múltiples variables contextuales y singulares que hablan de lo subjetivo y que, por definición, son difícilmente cuantificables.

### **3.3 Diseño metodológico y alcance de la investigación**

El concepto diseño hace referencia al plan o estrategia concebida para obtener la información que se pretende con el fin de responder al planteamiento del problema de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2008). El presente estudio responde a un diseño de investigación de campo tipo no experimental, ya que no se tiene la intención de controlar variables, sino de observar los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, es decir, sin la intervención de un investigador que intente modificar el objeto de estudio manipulando, creando y/o controlando intencionalmente las variables y las condiciones circundantes (Behar Rivero, 2008).

Siguiendo esta línea, en cuanto a la variable de tiempo, el estudio responde a un diseño de corte transversal, lo que implica indagar el fenómeno en un momento y lugar determinado con el objetivo de describir las variables intervinientes y analizar su incidencia e interrelación en un recorte temporal específico (Hernández Sampieri et al., 2008).

Por último, el alcance de la indagación fue de tipo descriptivo ya que se ha tenido en cuenta la imposibilidad de abarcar la multiplicidad de factores intervinientes para comprender la totalidad del fenómeno de las conceptualizaciones de docentes psicopedagogos y estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía sobre el examen final. El alcance de tipo descriptivo permite tener en cuenta la complejidad del ambiente en el cual se movilizan los sujetos protagonistas de la investigación atendiendo, principalmente, a sus interacciones dialécticas (Marradi et al., 2007).

### **3.4 Participantes**

Teniendo en cuenta que la población refiere al conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado, la segmentación de este total partió de una elección acorde a criterios específicos que remiten a los objetivos propuestos (Hernández Sampieri et al., 2008). Esta segmentación responde a la selección de una muestra, es decir, a un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus necesidades al que llamamos población (Behar Rivero, 2008).

Esta muestra puede ser probabilística o no probabilística. En el presente caso, se ha trabajado en torno a una muestra no probabilística debido que no es la intención realizar hipótesis sobre el total de la población sino a un segmento de esta. La decisión metodológica de optar por una muestra no probabilística se debe al intento de dar cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio, ya que se trata de conceptualizaciones de sujetos -docentes psicopedagogos y estudiantes avanzados- respecto al examen final y, para su análisis, se debe comprender la multiplicidad de factores intervinientes en los mismos (Hernández Sampieri et al., 2008).

En primera instancia, retomando el proyecto de investigación, la muestra estaba conformada por diez docentes psicopedagogos de 4to y 5to año, y diez estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario. La misma presenta el Plan de Estudios aprobado por la Resolución 755/11 del Ministerio de Educación de la Nación en 2014. El criterio de selección de muestra está conformado por aquellos que son profesionales psicopedagogos, puesto que desde la formación en dicha disciplina se estudia al aprendizaje como un proceso y se considera a la evaluación como parte de este.

Es pertinente aclarar que se ha realizado una modificación en el número de docentes psicopedagogos que conforman la muestra, debido a que los mismos resultaron ser una cantidad menor a la esperada. De esta manera, se

han entrevistado a tres docentes titulares que integran cátedras de 4to y 5to año, ya que son quienes toman las decisiones de orden metodológico. A su vez, en relación al Plan de Estudio mencionado, se han tomado como muestra aquellos docentes que forman parte de los espacios curriculares denominados asignaturas y seminarios, en los que los alumnos/as que obtienen la condición de cursada aprueban las unidades curriculares a través un examen final o un régimen de promoción. La elección de estos se ha realizado de forma aleatoria teniendo en cuenta la disponibilidad de los participantes.

Por otra parte, el criterio de selección de muestra respecto a los estudiantes de la carrera se ha constituido de forma aleatoria, siendo conformada por estudiantes avanzados de 5to año con cursado finalizado, dado que son quienes tienen más experiencias de presentación a exámenes finales debido a los años de estudio ya vivenciados.

Sobre la muestra de estudiantes, debido a que el grupo elegido está conformado por mujeres, de aquí en más se hará referencia a las estudiantes cuando se haga mención a este grupo de participantes.

### **3.5 Instrumento de recolección de datos**

Teniendo en cuenta que el actual estudio se trata de una indagación cualitativa, interesa la construcción de datos obtenidos a partir del encuentro con docentes psicopedagogos y estudiantes de una universidad de gestión privada de la ciudad de Rosario. Es así como, los datos a tener en cuenta son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas por los/as mismos/as (Hernández Sampieri et al., 2008). Sabino (1992) explicita que un instrumento de recolección de datos es un recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Se ha considerado, por ello, que teniendo en cuenta el diseño y objetivos propuestos en este estudio, sería pertinente que la recolección de datos fuera realizada a través de entrevistas semiestructuradas, confeccionadas en base a los objetivos explicitados. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos

o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández Sampieri et al, 2008). Desde el punto de vista del método, la entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Así, se optó por este instrumento ya que una de las ventajas que presenta la entrevista reside en que son los mismos actores sociales, docentes psicopedagogos y estudiantes avanzadas, quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas acerca del examen final (Sabino, 1996).

Los protocolos de entrevistas se elaboraron a partir de diversos ejes temáticos, cada uno diseñado con preguntas específicas para cada grupo de la muestra definida. Los mismos giran en torno a: conceptualizaciones acerca de la evaluación en sentido más general y sobre el examen final en particular; conocer los criterios de validación de los instrumentos utilizados por los docentes en los exámenes finales; saber acerca del modo de preparación que los estudiantes realizan a la hora de un examen final; e identificar si en estas conceptualizaciones aparecen relaciones entre aprendizaje y evaluación.

Los protocolos de las entrevistas para docentes como estudiantes se encuentran disponibles en el Apéndice de este escrito.

### **3.6 Procedimientos de recolección de datos**

Las entrevistas se llevaron a cabo en una universidad de gestión privada de Rosario. En primera instancia, se ha contactado con los participantes (docentes y estudiantes) para convocarlos a formar parte de la indagación. Al recibir la confirmación de interés y voluntad de ser parte de la muestra, se les ha entregado el consentimiento informado (protocolo disponible en el Apéndice) y, una vez firmado por ambas partes, ha quedado explícito tanto el encuadre del trabajo como los resguardos éticos, velando por el cuidado de la información ofrecida y garantizando que ha sido empleada exclusivamente en el contexto del presente estudio. De este modo, la confidencialidad de sus datos es mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data.

En una segunda instancia, se han realizado los encuentros con cada participante para implementar la entrevista de forma individual en modalidad presencial o virtual (a través de la plataforma MEET) según la disponibilidad del participante. Las entrevistas han tenido una duración aproximada de 15-30 minutos y grabadas con la aplicación de “Notas de voz”. Una vez concluidas las entrevistas pautadas se realizó la desgrabación y transcripción<sup>1</sup> de estas para su análisis.

En cuanto al orden de recolección de los datos, primero se realizaron las entrevistas a docentes y, en un segundo momento, a las estudiantes.

### **3.7 Análisis de los datos**

En el presente estudio, el tratamiento de los datos se ha realizado desde un enfoque cualitativo utilizando como técnica el análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). La misma consiste en la búsqueda de ejes principales de significado presentes en los datos (Rodríguez Sabiote, 2003). De esta manera, los datos obtenidos se han analizado de forma sistematizada, siguiendo ciertos criterios de segmentación para la elaboración de unidades de análisis. En el caso de esta investigación, se trabajó a través de criterios temáticos.

Al respecto, Rodríguez Sabiote (2003) entiende que es necesario llevar a cabo un proceso de categorización, por lo tanto, en este estudio, la información obtenida se organizó a través de matrices de datos (ver Apéndice), que Hernández Sampieri et al. (2008) consideran como una forma de organizar la información y permite establecer relaciones entre las categorías de manera que, luego, resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos.

Por otro lado, con respecto a la categorización de análisis, se optó por uno de tipo mixto, teniendo en cuenta que se parte de categorías ya existentes, pero a su vez, se formularon algunas más durante el proceso de investigación (Rodríguez Sabiote, 2003). A partir de esto, las categorías de análisis propuestas

---

<sup>1</sup> Las transcripciones de las entrevistas a ambos grupos no están anexas al documento, pero están a disposición de quien lo requiera a las autoras por correo electrónico.

como punto de partida en función de los objetivos que sostienen esta investigación son: educación superior y los procesos de evaluación, y aprendizajes en instancias de evaluación, dando lugar al surgimiento de otras que se presentan en el relevamiento del campo.

A partir de esta distinción de categorías de análisis, se han retomado las grabaciones de la totalidad de las entrevistas y se seleccionaron los fragmentos que resultaron relevantes para la investigación. De esta manera, se ha elaborado el análisis e interpretación de estas en diálogo con los presupuestos teóricos que encuadran este trabajo para intentar comprender la profundidad del fenómeno indagado y poder definir los resultados.

#### **IV. RESULTADOS**

Sobre la base del análisis e interpretación de los datos obtenidos en el campo, acerca de las conceptualizaciones que estudiantes avanzadas y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía, tienen sobre el examen final de asignaturas y seminarios, en este apartado se reportan los principales resultados obtenidos de acuerdo con las entrevistas semiestructuradas, y su interpretación a la luz del marco teórico expuesto en los apartados anteriores y en el marco de los antecedentes consignados.

Con el fin de organizar la presentación de los resultados obtenidos, se opta por subdividir este apartado en los siguientes ejes:

- Examen final: un encuentro de conceptualizaciones entre estudiantes y docentes.
- Acerca de los criterios de validación de los instrumentos de evaluación.
- La promoción como instancia de acreditación en la universidad.
- Vivencias en la instancia de examen final dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía.
- La devolución en el examen final.

A continuación, se presentan los resultados de mayor relevancia para la investigación, brindados tanto por las diez estudiantes avanzadas entrevistadas, las cuales son denominadas en lo sucesivo como “Estudiante N°” y la numeración que corresponda, yendo desde el número 1 hasta el 10. Del mismo modo, con los tres profesores psicopedagogos entrevistados, denominados “Docente N°”, correspondiendo su numeración desde el número 1 al 3.

#### **4.1 Examen final: un encuentro de conceptualizaciones entre estudiantes y docentes**

A lo largo de las entrevistas, tanto las estudiantes como los docentes participantes, a través de sus decires, han desarrollado sus conceptualizaciones respecto del examen final. Los datos obtenidos permiten interpretar que existe un punto de encuentro entre las conceptualizaciones de algunas estudiantes y las de los docentes, que responden a la idea de pensar al examen final ligado al aprendizaje, es decir, visto como una construcción, una apropiación, una instancia más dentro del proceso de aprendizaje. Esto se manifiesta en gran parte de las entrevistas, en expresiones como:

*Yo lo pienso al examen final como instancia que incluye también la preparación, es un proceso de análisis, de síntesis, y después de eso analizado, de apropiación, de construcción, una instancia de aprendizaje, de posicionarse como aprendiente en relación con ese objeto de conocimiento, pero también posicionarse como enseñante a la hora de poder compartirlo, a la hora de poder expresar lo que uno piensa o lo que a uno le surge (E.2).*

*Yo creo que el examen es parte de un proceso. En el cursado el estudiante viene apropiándose, leyendo, escuchando las clases, en el medio de otras cosas (...) y me parece que el examen ayuda a dar un salto. Entonces digo, proceso; aprendizaje y construcción podría ser, porque (...) la estudiante (...) arma una relación entre los textos y la carrera, o entre esos textos y alguna experiencia. Ahí aparece algo de la construcción, de lo propio, puede haber algo quizás de la autoría en esa preparación, en esa vuelta que se le da para el examen, pudiendo generar algo nuevo. Me parece que esas podrían ser 3 palabras: proceso, aprendizaje, construcción. (D.3)*

Estas reflexiones que realizan los entrevistados, pueden ubicarse en lo llamado *evaluación formativa* (Anijovich & González, 2011), comprendiendo al examen como una instancia más del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esta forma de entender a la evaluación refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, dado que permite a los estudiantes convalidar y/o reorientar sus aprendizajes; y a los docentes, les permite valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación (Anijovich & Cappelletti, 2017).

De esta forma, retomando los decires expuestos anteriormente, este modo de concebir al examen final implica para los estudiantes, una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 2009). Al respecto, en las entrevistas se comenta lo siguiente:

*Creo que el examen final es una instancia más de aprendizaje en la que uno puede dar un cierre a todo lo que está aprendiendo y no solamente un cierre, sino que puede abrirse quizás [a] otras preguntas. Es un lugar en donde uno puede preguntarse acerca del recorrido que hizo, puede tener otro posicionamiento en la materia. (E.4)*

*El examen no debería ser, en esta carrera, un examen que reponga a modo de enciclopedista textos, autores o categorías, debería posibilitar la reflexión (...) es desafiante porque no es fácil pensar un examen final que atienda al para qué y no al qué y al cuánto sabe. [En ese sentido,] es genuino, por el encuentro, porque (...) tengo que venir en una disponibilidad de escucha donde mis preguntas estén orientadas al proceso del estudiante que esté rindiendo y no al combo acabado de categoría, unidades y textos. (D.2)*

El examen final visto desde este lugar es un tipo de evaluación que forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final centrada en los resultados de este. Se pretende evaluar para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se habla de evaluar como juicio de valor que recae sobre algo, resaltando que al hablar de “juicio” es algo más amplio en significado que la evaluación numérica (Gimeno Sacristán, 1992).

Ahora bien, es relevante mencionar que en ciertas entrevistas de estudiantes participantes se destacan conceptualizaciones ligadas a pensar el examen final como un momento en el que se evalúan sólo aquellos conocimientos adquiridos que el docente quiere escuchar, y no el proceso de aprendizaje llevado adelante. Esto puede observarse en comentarios como:

*Yo lo definiría como un momento en el que uno tiene que concentrarse para mostrar lo que sabe y tener esta conversación con la otra persona que nos está evaluando. Y que no es el fin, pero sí está bueno enfocarse en ese momento. (E.1)*

*Lo definiría como una instancia en donde te exigen, porque te exigen que vos sepas lo suficiente (...), un lugarcito en donde se define una nota, pero no se define lo que vos hiciste en la cursada. (E.7)*

Estos decires se relacionan con lo mencionado por Sanmartí (2007) sobre la llamada *calificación o evaluación sumativa*, que está orientada a constatar y certificar el nivel de determinados conocimientos al finalizar una unidad o etapa del aprendizaje. Así, al término del ciclo de estudios, las jerarquías rigen lo que se denomina éxito o fracaso (Perrenoud, 2008). De esta forma, la evaluación sumativa determina niveles de rendimiento, haciendo referencia a un juicio final global de un proceso que ya ha terminado y sobre el cual se emite una valoración terminal. De alguna manera, su preocupación es cuánto ha aprendido o progresado el estudiante, mirando los productos de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1992). Es decir, se pretende comprobar el saber, dejando de lado el cómo adquieren y utilizan los conocimientos los estudiantes (Gimeno Sacristán, 1992). Este carácter terminal suele expresarse en una apreciación cuantitativa del resultado esperado -una nota dentro de una escala numérica- (Gimeno Sacristán, 1992).

Desde el campo disciplinar que la Psicopedagogía brinda, Müller (1997) considera que el aprendizaje reside en un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que intersubjetivo y relacional. Lo mismo es posible de pensar acerca de los procesos de evaluación, en la medida en que la vivencia y

el tránsito por los mismos está teñido por valoraciones y experiencias totalmente singulares. Esta diferenciación encontrada hacia dentro de la muestra de estudiantes, guarda relación con este respecto, sumado a que las conceptualizaciones son elaboradas desde el lugar que cada persona participante ocupa (docente y estudiante). Siguiendo con ello, se debe poner en consideración que se trata de sujetos (profesores y estudiantes) que se encuentran implicados en dichos procesos (enseñanza-aprendizaje-evaluación), que, como tales, no pueden desligarse de su historia o estados afectivos, por lo que mantener una mirada totalmente objetiva resultaría complejo (Camilloni, 2000). Por este motivo, es que resulta importante destacar estas distintas conceptualizaciones encontradas en los discursos de las estudiantes acerca del examen final, porque tienen que ver con el mero acto de evaluar -la emisión de un juicio de valor-, y como tal es completamente singular, pero, sin embargo, las reflexiones ligadas al examen final como un espacio en el que se evalúa lo que el docente quiere escuchar, y no el proceso de aprendizaje, no llegan a impactar en los resultados definitivos.

De esta manera, se analiza hasta aquí que, en la mayoría de las entrevistas de estudiantes y en la totalidad de las entrevistas de los docentes, las conceptualizaciones acerca del examen final apuntan a entenderlo como entrelazado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, predominando una mirada formativa sobre la evaluación, que entiende desde su lugar al examen como una instancia que sirve no solo al estudiante sino también al docente, siendo entonces una herramienta que permite obtener información sobre ambos procesos (Rafaghelli et al., 2009).

#### **4.2 Acerca de los criterios de validación de los instrumentos de evaluación**

Un punto importante a la hora de pensar en el examen final son los criterios de validación para la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación. Dentro de los decires de los docentes entrevistados, se encuentran ciertas similitudes ante la pregunta: ¿cuáles son los criterios que utilizas para seleccionar o elaborar los instrumentos de evaluación del examen final?

Por un lado, los tres docentes concuerdan que, un primer criterio es valorar los ejes conceptuales de la materia fijados en el programa de estudio.

*Para mí está bueno hacer ese recorrido, muchas veces sugiero que se apoyen en el programa de la materia, teniendo en cuenta las unidades temáticas, los conceptos que nuclean cada unidad, que pueda armar un desarrollo en ese sentido y que eso puede aparecer de algún modo en el examen. (D.3)*

Esto condice con lo expuesto por Celman (2009) respecto a que la elaboración del examen final implica la selección de ciertos contenidos considerados importantes y necesarios para la comunidad académica de cada tiempo y lugar por su valor disciplinar y profesional, y respecto a los que en cada instancia evaluativa se deberá acreditar su conocimiento. Y de este modo, la selección de lo que se incluye como valioso depende de las posturas epistemológicas, disciplinares, educativas y políticas que se asumen (Celman, 2009).

A su vez, dos de los docentes entrevistados, expresan la importancia de tomar en cuenta en qué momento de la carrera y en qué materia se encuentra el grupo de estudiantes.

*Uno tiene que pensar desde qué carrera es, cuál es el espacio, en qué momento de la carrera uno va a trabajar, no es lo mismo trabajar con estudiantes de segundo año que estudiantes de cuarto año. Es decir, porque los recorridos son diferentes, los saberes previos también, entonces, uno piensa en cuál es el objetivo de esa asignatura, de ese espacio, qué es lo que tiene que lograr, cómo promover con este grupo una construcción. (D.1)*

*Una lectura clínica, en esto de conocer el grupo. Vas haciendo un diagnóstico de cuáles son los recursos clínicos con los que cuentan nuestros estudiantes para leer una escena, entonces el pedido y cómo hago la invitación del examen tiene que ser respetuoso de eso, y así no pensar en un ideal de examen que no se corresponde con lo que se le*

*ofreció al estudiante, no solamente acá en la materia sino en toda la carrera en sí. (D.2)*

Así, el requisito de validez sobre el instrumento de evaluación del examen final es el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes: qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación; cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen; qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se puede establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes (Camilloni en Anijovich, 2010).

A este respecto, los *criterios de validación de los instrumentos de evaluación* son recursos que regulan la evaluación de las producciones de los estudiantes, en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final), por lo que la validez del instrumento de evaluación no podrá ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. De esta manera, un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él (Camilloni, 2000). Partiendo de esto, es pertinente destacar que la totalidad de la muestra docente coincide en preferir una modalidad de examen final de tipo oral e individual.

*Hasta el momento, todos mis exámenes son orales (...) porque me gusta mucho el intercambio. Mis exámenes son largos, pero porque yo hablo mucho también, porque se da un ida y vuelta y me parece que yo personalmente es la mejor manera en la que puedo evaluar, porque le doy mucha importancia a la escucha. A mí me gusta mucho en el examen final primero, generar un espacio de hospitalidad y comodidad. Segundo, establecer una cuestión más dialógica, donde yo puedo comprender o podemos dar cuenta del proceso. En general, trato de que se genere ese tipo de situación, por eso son individuales, yo siempre le voy llevando el recorrido al estudiante. (D.1)*

Esto se vincula a lo mencionado por Pastor, Velasco & Scott (2019), respecto de que la modalidad oral tiene una serie de beneficios a la hora de su implementación, porque permiten un diálogo inmediato y representan la oportunidad de ofrecer una retroalimentación durante el diálogo. Así, los instrumentos que se emplean muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje, y de este modo, la evaluación condiciona el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas (Pastor, Velasco & Scott, 2019).

De esta manera, los docentes partícipes de la muestra utilizan como criterio la modalidad oral e individual, debido a que la misma les permite generar una situación de mayor diálogo, intercambio y encuentro con sus estudiantes, generando que el examen final sea una instancia más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, se condice con la conceptualización que dichos docentes han mencionado anteriormente respecto del examen final.

En resumen, las decisiones de los profesores implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas, quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero también lo hacen (Celman, 1998). Con relación a esto, es posible analizar las preferencias de las estudiantes respecto de las distintas modalidades de examen final que pueden darse, que según el Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19), en esta universidad predominan el examen oral y escrito.

Por un lado, se observa en los resultados arrojados por la muestra de estudiantes, que un porcentaje tiene preferencia por la modalidad de examen escrito, debido a aspectos de su subjetividad, es decir, su mayor capacidad de expresión escrita, su timidez, su nerviosismo por encontrarse ante un otro en la oralidad, entre otros motivos. Y a su vez, por experiencias que han tenido a lo largo de la carrera, que quizá les han generado cierta angustia y malestar, por lo que prefieren evitar estas situaciones.

*Bueno, yo siempre fui muy tímida, particularmente para hablar. Participo muy poco en clase por una cuestión de timidez y a la hora de los orales, eso también me juega en contra porque me pone nerviosa, más frente a un otro. Entonces, cuando tengo la mirada de ellos, me juega mucho en contra y me pone muy nerviosa. Esto en el escrito no me pasa, porque en el escrito puedo presentarme con más confianza y más segura, porque escribo mucho más de lo que puedo hacer oralmente, tengo más tiempo y puedo organizar más la información. (E.7)*

Por otro lado, existen otras estudiantes que han mencionado su preferencia ante la modalidad de examen oral, ya que tienen mayor facilidad para expresarse de esa manera.

*En cuanto a la vivencia, yo siempre he preferido oral porque a mí me cuesta mucho la escritura, me cuesta centrar la información en un párrafo, me pongo nerviosa. Aparecen mucho más los nervios, porque como que me apuro a cerrar una idea, porque quiero poner todo y a la vez todo no puedo, porque es mucho y no llego por el tiempo que ponen para el examen. Así que sí, la vivencia me cambia mucho si es oral o escrito. (E.6)*

Por último, solo una de las estudiantes ha mencionado que no tiene preferencias por una u otra modalidad, sino que más bien va a depender de la cátedra o materia que deba rendir.

De esta manera, se observa en la totalidad de la muestra de estudiantes, que la preferencia por una modalidad de examen u otra depende de su subjetividad y de las habilidades que tienen más desarrolladas, que las ayudan a pasar más cómodas dicha instancia, ya que encuentran en esas experiencias más espacio para desplegar sus recursos.

#### **4.3 La promoción como instancia de acreditación en la universidad**

Tanto los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes como los regímenes de promoción de los estudiantes constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en

educación superior. Cuando se habla de promoción, específicamente en esta universidad, se refiere al régimen que permite a los estudiantes universitarios aprobar una asignatura o seminario sin tener que transitar la vivencia de rendir un examen final al terminar el cursado. Para ello, los estudiantes deben cumplir con los requisitos que establece la cátedra respecto de esta modalidad de evaluación planteada, aunque la misma no es elegida en todas las materias del plan de estudios.

En el Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19) que rige en esta universidad y gestión privada de la ciudad de Rosario, se especifica que las modalidades de evaluación se categorizan según la condición en la que puede encontrarse el alumno, las cuales pueden ser según el art. 14:

- Estudiante Regular. Será aquel que haya cumplido los requisitos de asistencia y acreditado el mínimo de conocimientos requeridos en el programa de la asignatura a través de exámenes parciales y/o trabajos prácticos propuestos obteniendo la regularidad de la asignatura para acceder a la instancia de examen final y/o promoción.
- Estudiante de promoción. Se requiere cumplir y aprobar todas las obligaciones académicas: asistencia a clase, la aprobación de la instancia de evaluación parcial con una calificación mínima de 8 puntos, la aprobación de trabajos prácticos y, eventualmente, de una evaluación integradora.
- Estudiante Libre. será aquel que no haya cumplido con los requisitos de asistencia o no haya acreditado el mínimo de conocimientos requeridos en el programa de la asignatura a través de exámenes parciales y/o trabajos prácticos o no haya cumplimentado ningún trayecto académico, o haya perdido la condición de regularidad por no haber aprobado en los plazos de duración de esta.

Partiendo de esto, se decidió indagar acerca de las conceptualizaciones que tanto docentes como estudiantes tienen acerca de la promoción de las

asignaturas y seminarios. A la luz de lo observado en el campo, se han encontrado dos miradas distintas de pensar a la promoción. Por un lado, una pequeña parte de las estudiantes entrevistadas la entienden como una posibilidad de realizar una evaluación procesual de sus aprendizajes al mismo tiempo en que se encuentran cursando la materia, destacando además la ventaja que trae consigo este régimen de evaluación que es poder adelantarse en la carrera.

*Para mí la promoción es como un reconocimiento de la cursada, que en los exámenes finales por ahí no pasa. O sea, hubo un proceso que por ahí en el final no se ve tanto, porque son 15 minutos del oral o dos horas que dura el escrito, en donde puede pasar de todo y tal vez no hay nada de ese proceso que hiciste en la cursada, es bastante diferente en ese aspecto. (E.7)*

Por otro lado, se pudo contemplar que la mayoría de las estudiantes y los docentes entrevistados expresan que la promoción les resulta un obstáculo para el aprendizaje de los contenidos de una materia, ya que parcializa el conocimiento y no permite una revisión integral. Los siguientes recortes evidencian estas ideas:

*Siento que en la carrera nos dijeron mucho esto del examen final como una instancia de aprendizaje, y después de que pasaran los años me di cuenta de que es verdad. A mí me pasaba que yo no veía todo el contenido de la materia en sí junto si no era la instancia del final. Y la promoción, como eran solo con parciales, yo veía el contenido cortado, no era lo mismo en la apropiación, y verlo separado tal vez no me permitía ver eso. (E.6)*

Sumado a esto, las estudiantes que coinciden en esta idea mencionan que vivencian al examen final como una oportunidad para generar una mayor apropiación y profundización del material, potenciando su aprendizaje, sintiéndose de esta manera más desprovistas de información para el futuro ejercicio, cuando esta asignatura o seminario cuenta con la condición de

promoción. Esto observado en la muestra de estudiantes, concuerda con lo arrojado en los resultados de los docentes:

*Es un recontra desafío porque nosotros en el examen final tenemos la oportunidad de hacerle una repregunta, tenemos la oportunidad de donarle una experiencia más rica todavía. La promoción te quita ese tiempo, te sustrae de ese nuevo encuentro con el docente, entonces yo creo que para poder proponer la promoción como una condición de finalización de la materia tenemos que garantizar que mientras tanto en el cursado todo esto este dado, es decir, haber tenido instancias de conocer cómo piensa el sujeto que tiene enfrente, todo esto es importante que esté garantizado. (D.2)*

En este respecto, es posible retomar a Camilloni (1998), que entiende que el establecimiento de un régimen de promoción es siempre una tarea delicada. Se puede establecer que el régimen de promoción característico en el sistema universitario es aquel régimen que se da por logros mínimos exigidos, es decir, el propósito es garantizar que el estudiante haya alcanzado todos los saberes que se consideran necesarios. Ahora bien, en este sistema de promoción se emplean evaluaciones parciales, tomando el riesgo de que falte la apreciación global del aprendizaje del universo de contenidos que se debe tomar como unidad, y el problema principal recae en la influencia que esto tiene sobre el aprendizaje, que, consecuentemente, hacen y harán los estudiantes. Si bien este sistema puede inducir a los estudiantes a un estudio serio y riguroso en un enfoque analítico, también puede llegar a ser considerado como una instancia que parcialice lo aprendido, visto desde la perspectiva del establecimiento de relaciones entre las partes y del desarrollo de la capacidad de construir una visión integral de los contenidos estudiados.

Ante esto, resulta importante aclarar que, en lo que respecta a esta universidad privada de la ciudad de Rosario, la promoción y el examen final, así como el examen libre, aunque este último no es abordado en este estudio, son modalidades de evaluación que los docentes establecen en sus asignaturas o seminarios y que los estudiantes tendrán acceso a una u otra según su condición

respecto de los requerimientos para la aprobación de la materia. Esto mencionado no refiere a que éstas por separado sean excluyentes, ya que según el Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado (Resolución N° 032/19), cuando el estudiante obtiene la regularidad de la asignatura se le permite acceder a la instancia de examen final y/o promoción. De esta manera, la presencia de la promoción como posibilidad de acreditación de una materia no resulta obligatoria para el estudiante que adquiere la condición de promoción, sino que será una opción más dentro de las propuestas por este régimen, teniendo siempre la posibilidad de rendir el examen final como instancia cúlmine.

En síntesis, llevar a cabo una promoción o un examen final tiene relación con la elección de criterios metodológicos tomados por los docentes, es decir, la adhesión a una u otra forma de evaluar tendrá que ver con cómo entiende cada docente al proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo entienden a la evaluación, lo que se correlaciona con una corriente teórica y un posicionamiento particular, y afectará directa o indirectamente al proceso de apropiación de los conocimientos que realizarán los estudiantes (Camilloni, 1998).

Por su parte, en lo que respecta a lo mencionado por ambas muestras, es posible dilucidar una discrepancia encontrada en las conceptualizaciones acerca de la promoción, predominando mayoritariamente la idea de la promoción como una parcialización en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo así sus conceptualizaciones acerca del examen final como esa instancia que permite una mayor apropiación y profundización de los contenidos de la asignatura o seminario. Si bien existe una pequeña parte de la muestra que plantea una idea distinta a la mencionada, destacando a la promoción como una instancia de evaluación procesual del aprendizaje, estos datos no llegan a impactar definitivamente en los resultados.

#### **4.4 Vivencias en la instancia de examen final dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía**

Hasta el momento, se han expuesto las conceptualizaciones que poseen los entrevistados, que, en su mayoría, pueden considerarse como el ideal de lo que entienden por examen final. Es decir, se ha indagado sobre lo que, a su juicio, debería representar el examen final dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía. Ante esto, se les preguntó acerca de sus vivencias y experiencias relacionadas con los exámenes finales, con el objetivo de observar si existe una relación o discrepancia entre estas experiencias y la conceptualización que han manifestado. La intención fue analizar si la conceptualización que tienen sobre el examen final se refleja en la realidad de sus vivencias.

A la luz de lo observado en el campo, se encuentran ciertas discrepancias frente a las conceptualizaciones que las estudiantes mencionan sobre el examen final y las vivencias transcurridas a lo largo de su carrera. Así también, se observan diferencias entre los decires de las estudiantes y de los docentes entrevistados frente a dicha vivencia. Es pertinente aclarar que los docentes se centran en las experiencias desde las cátedras que integran en 4° y 5° año, mientras que las estudiantes realizan una reflexión general sobre su trayectoria por distintas experiencias de examen a lo largo de toda la carrera, y no solo a las cátedras de los últimos años. Sumado a esto, las muestras no responden a la misma cantidad de participantes, siendo los docentes menor cantidad en comparación a las estudiantes.

Teniendo esto presente, se parte de desarrollar la primera diferencia observada. En lo que respecta a las estudiantes, y aludiendo a aquellas que han conceptualizado al examen final como una instancia de aprendizaje, por un lado, se encuentran algunas participantes que al mencionar sus vivencias refieren a experiencias distintas en comparación con la idea planteada en principio, caracterizando al examen final más bien por el nerviosismo, el malestar y la presión que les genera sobrellevar dicha instancia. En relación con esto, se

retoman respuestas que reflejan esta diferencia entre lo que conceptualizan como examen final y sus vivencias:

*Personalmente, caótica, traumática, mucha ansiedad, nervios. Me pasa que en horas previas es todo sintomático, me duele mucho el estómago, la cabeza, básicamente todo, me duele todo el cuerpo, o sea, la paso muy mal. (E.9)*

Por otra parte, una gran parte de la muestra coincide en que su vivencia depende de distintos factores: la cátedra, los contenidos de la materia o de sus propias experiencias. Generando así que, en ocasiones, el examen final sea experimentado como una instancia más dentro del proceso de aprendizaje, y en otras, sea vivenciado como una situación de nerviosismo y ansiedad. Se retoma así, decires de las entrevistadas que hacen alusión a este respecto:

*Para mí, la vivencia depende mucho de la materia en sí o del profesor, en relación con la confianza que me ha generado en el cursado o en las clases de consulta. Dependiendo de la materia, estoy nerviosa o no, pero son las menos veces que me ha pasado estar nerviosa, quizás en el transcurso del estudio si puedo llegar a angustiarme, pero en el examen final mismo no me pongo tan nerviosa porque me quedo con lo que afiance y con lo que pude estudiar. Y bueno, también pienso que hay otra chance después si no sale como yo quería el examen final, no es definitivo. (E.3)*

*A veces bien y a veces mal. (...) hay muchas exigencias en lo personal, que son también exigencias a nivel social. Yo sé que reprobar no es un fracaso, pero no me permito ir si no me sé todo, no me doy lugar a eso para no experimentarlo, porque es un peso. Me pongo nerviosa. Cuando estoy ahí, ya está, vengo a contarte lo que trabajé y a compartir y a construir juntos. Porque muchas veces se da eso, un diálogo y se va pensando con el otro y me parece que está bárbaro. No pasa siempre, pero se da. (E. 2)*

Estos decires, se relacionan con lo que menciona Gimeno Sacristán (1992) respecto de que la evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes de los estudiantes, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Cuando se menciona al autoconcepto, se hace referencia a la imagen que tenemos de nosotros mismos, una imagen cargada de valoraciones hacia facetas diversas de nuestra personalidad. Su elaboración tiene lugar dentro del clima de interacciones sociales con los otros: una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto, es producto y factor condicionante de aprendizajes. De este modo, puede apreciarse el impacto que la evaluación tiene en las personas (Gimeno Sacristán, 1992).

Sin embargo, es pertinente mencionar que estas vivencias relatadas por las entrevistadas no condicionan su manera de preparar(se) para afrontar un examen final. En su mayoría, las estudiantes expresan que su preparación, por más que estén ante un examen que les genera nervios y malestar, apunta a llevar adelante una verdadera apropiación de los contenidos, enfocándose en su proceso de aprendizaje, sin limitarse a prepararse solo para aprobar o condicionando su estudio por lo que va a ser tomado en el examen. Esto guarda relación con la construcción que cada estudiante realiza sobre qué es aprender en la universidad. Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita (2010) plantean que, para algunos estudiantes, aprender en la universidad consiste en memorizar el discurso de un profesor para “recitar” el día del examen; para otros, consiste en una ocasión para acumular los conocimientos y así ponerlos en práctica en el ejercicio de su futura profesión. En este sentido, se encuentra una forma de comprenderlo que va desde la acumulación pasiva a la reconstrucción personal. En un inicio, el estudiante relaciona al aprendizaje con el aumento del volumen de su saber y el aprender significa construir una reserva de conocimientos importantes. Aquí los conocimientos se acumulan en unidades las que se encuentran listas para ser utilizados y reproducidos (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010). Hacia el otro extremo, el de la reconstrucción personal, para los estudiantes el aprendizaje se entiende en tanto búsqueda personal del sentido y significa una exploración del campo conceptual, para lograr

comprender mejor la realidad, adquiriendo una percepción cualitativa y no acumulativa, ¡de construcción del saber; buscando establecer relaciones entre los aspectos teóricos y los propios de la realidad (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010). Esto mismo se observa en los decires de ciertas entrevistadas:

*Todas mis últimas experiencias de exámenes fueron hermosas para mí, pero porque sentí que fue un progreso mío, más allá de cómo haya sido la instancia... traté de ir a disfrutar de todos los exámenes, ya hace un par de años que me sentía así, pienso en darle un sentido al estar yendo a rendir un final y que es algo que me va a servir en un futuro. Entonces, las últimas experiencias, por lo menos en los dos últimos años, fueron mucho más amenas. (E.8)*

*Creo que eso fue creciendo conmigo mientras fui transitando la carrera. Primero me acuerdo de que lo vivíamos distinto, me ponía muy nerviosa y también lo vivía muy apurada. Yo siento que a todas nos pasó esto de al principio, en primer año, pensar que era la muerte. Y cuando llegaba el fin del cuatrimestre, teníamos que rendir y queríamos rendir todo junto, todo en el primer llamado y todo abombado, y cómo a medida que fueron pasando los años a todas nos fue cambiando la mente y nos fue cambiando mucho esta idea. (E.6)*

En esta línea, es relevante mencionar que la conceptualización que explicita el estudiante no es independiente del contexto en el que la universidad lo invita a aprender (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010). En este caso, la Licenciatura en Psicopedagogía invita a esto mencionado por las estudiantes, al aprendizaje reflexivo y a la apropiación significativa.

*Yo agradezco que mi carrera me enseñó sobre el aprendizaje y sobre cómo estudiar y cómo afrontar el estudio. También yo pensaba ¿cómo, como futura profesional, que se relaciona con el aprendizaje, voy a estudiar, por ejemplo, algo de memoria? O ¿cómo voy a estudiar algo que no entiendo? Primero tengo que entenderlo, porque después, a futuro tengo que ayudar a alguien con su aprendizaje y le tengo que decir “no*

*estudies algo si no lo entendés". La carrera en sí me ayudó mucho con eso, con esa transformación. (E.6)*

Sin embargo, las estudiantes al referirse a sus vivencias, con relación a toda su trayectoria académica, plantean que esto no es tomado de esta manera por todas las cátedras, y aquí es cuando se produce una tensión entre la conceptualización construida como instancia de aprendizaje y la no condescendencia con las experiencias vivenciadas.

*Me han pasado muchas experiencias que yo digo, estoy en la carrera de Psicopedagogía, la carrera que más empática debe existir en el mundo creo yo, y sin embargo, me ha pasado que no han sido empáticos conmigo o no han sido empáticos en esa instancia final que es tan importante para nosotros. Entonces, encima que le ponen un peso más de lo que nosotros ya le ponemos, hay veces que no he tenido buenas experiencias y que he salido llorando de algún examen y pienso que podrían haber sido un poco más pedagógicos conmigo o ayudarme justamente a poder comprender o aprender de otro modo. También se ponen en juego un montón de cosas, los nervios, las situaciones singulares que cada uno esté pasando en su vida en ese momento, entonces pienso que, llegar a esa instancia es un montón como para ponerle más peso a eso... Me ha pasado que en muchas experiencias la pasé mal y he cuestionado ciertas modalidades de examen. Considero eso, que es un aprendizaje y que te tienen que acompañar en ese aprendizaje y, sobre todo, en esta carrera. (E.8)*

Por su parte, y con relación a las vivencias que los docentes entrevistados han mencionado, se puede observar una concordancia entre éstas y las conceptualizaciones anteriormente descritas. En líneas generales, los docentes viven el examen como una instancia de aprendizaje, es decir, como una oportunidad de encuentro para el estudiante en donde puede poner en juego sus conocimientos sobre la materia. En base a esto, se destaca a continuación fragmentos de una entrevista que refleja esta idea:

*Como un encuentro, o como un reencuentro entré estudiante, docente y contenidos, las construcciones teóricas/prácticas. Para mí el examen es una instancia donde poner a jugar las categorías teóricas en una revisión que es integral de toda la materia, pero en la misma clave... en la clave de la categoría teórica al servicio de la práctica pre-profesional y no al revés. Lo vivo así, como un encuentro más donde el estudiante pueda revisar y dialogar sobre las categorías teóricas que se hayan seleccionado como faros teóricos en función de los objetivos de la materia. (D.2)*

Sumado a esto, en dos de las entrevistas realizadas, se ha destacado la importancia del examen final como instancia de aprendizaje no solo para el estudiante, sino también para el docente, con relación a la función central que cumple dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Me parece que lo primordial es generar espacios de aprendizaje, las asignaturas son espacios de aprendizaje, espacios de construcción de conocimiento. Nosotros sabemos que ese conocimiento o ese aprendizaje se produce como un proceso que tiene varios personajes que intervienen: desde el aprendiente, el enseñante, y que no siempre es el mismo, van cambiando, van alternando, y el objeto de conocimiento. La evaluación no forma parte solamente del estudiante, sino también tienen que formar parte del accionar nuestro como docente, esa retroalimentación constante. (D.1)*

Lo expuesto se condice con lo mencionado por Fernández (1987), que define al aprendizaje como un proceso singular y complejo en el que están involucrados al menos dos sujetos: uno que enseña y otro que aprende sobre un vínculo y contexto determinado, haciendo posible la construcción de un saber. En este aspecto, la evaluación puede proporcionar información que retroalimente tanto al docente como al estudiante. De esta manera, la evaluación no debe dirigirse únicamente al estudiante, sino que necesita situarse como un análisis del proceso constructivo del estudiante y del profesor. Si el evaluar se piensa como un evaluar a las personas, sea mejor o peor la técnica, siempre estará en un territorio fallido. El evaluar debe ser acompañar, analizar, reflexionar, atender.

Un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido (Fernández, 2012)

No obstante, en este punto es pertinente retomar la diferencia encontrada entre las vivencias de las estudiantes y las mencionadas por los docentes. Como se aclaró anteriormente, las estudiantes han desarrollado sus experiencias con relación a toda su trayectoria académica, sin limitarse a hablar solamente de los últimos años, y los docentes por su parte si han explicitado lo que refiere a sus cátedras de 4to y 5to año. Sin embargo, resultan notorias las discrepancias observadas entre los distintos discursos de las muestras, aun siendo éstas no equitativas entre ellas, ya que las estudiantes en su gran mayoría expresaron una caracterización del examen final ligado al nerviosismo y el malestar que este produce a la hora de sobrellevarlo, lo que marca una brecha con el discurso de los docentes, quienes mencionaron que ven e intentar plantear la experiencia de examen final como una instancia más dentro del proceso de aprendizaje.

En relación con esto, Perrenoud (2008) entiende que la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades, pero está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad. Esto debido a que se enfrenta a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas. También, otro obstáculo con el que se encuentra está constituido por la insuficiencia o complejidad excesiva de los modelos de evaluación formativa propuestos a los docentes. De esta manera, la evaluación formativa choca con la evaluación que se practica, la evaluación tradicional. Así, se vive en un período de transición, en donde la evaluación está todavía entre estas dos lógicas.

#### **4.5 La devolución en el examen final**

Otro de los aspectos que se abordaron en estas entrevistas, tanto con docentes como con estudiantes, refiere a la presencia o no de una devolución en el examen final. Esto tiene lugar en esta investigación debido a que su

significación también constituye y forma parte de la conceptualización que se tiene sobre el examen final. Cuando se habla de devolución, aparece intrínsecamente asociado el término *retroalimentación*, sobre todo en lo referido al ámbito educativo, y como plantea Anijovich & González (2011), la retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar y acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes. Esta concepción se diferencia de lo que históricamente es conocido como *calificación*, que es unidireccional, ofrecida por el docente y recibida por el estudiante, con un bajo impacto en la mejora de sus aprendizajes y un interés asociado solo a la calificación numérica, dando cuenta que los comentarios refieren solamente a lo correcto o incorrecto de la tarea y/o a los errores cometidos. De este modo, las calificaciones se convierten en los únicos indicadores de aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2020)

En las entrevistas realizadas a los docentes, se ha podido observar la presencia de ambas posturas en lo que respecta a la devolución para con sus estudiantes:

*Creo que la devolución tiene que ser un constante en todo el proceso, desde el primer día de clases al examen final, pero puntualmente en el examen es un diálogo. Pero devolver lo pienso desde este lugar, de revisitar lo que dice el estudiante, de cómo lo está diciendo, de cómo se puede ir enriqueciendo, no de una devolución centrada solo si teóricamente fue óptimo o no, y eso tiene que ver también con nuestra disciplina. (D.2)*

*No siempre, pero algunas veces sí. Por ahí un examen que estuvo bien pero quizás no vemos algo novedoso, se saca un 9 o 8, a lo mejor le decimos muy bien y queda ahí. Y quizás en otros que a lo mejor pudo construir algo novedoso lo resaltamos. O si vemos que, por ahí, quedaron algunos conceptos muy superficiales marcamos que estos conceptos quedaron de esta manera y quizás los autores querían plantear otra cosa*

*o desde la cátedra apuntamos a otra cosa, que está bueno que lo tengan en cuenta más allá de que a lo mejor hayan aprobado o no. (D.3)*

Al respecto, Anijovich & Cappelletti (2020) mencionan que la retroalimentación formativa tiene el potencial de influir en el aprendizaje, pero el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. En este sentido, la retroalimentación formativa focaliza en la mejora de los aprendizajes y no tiene como finalidad justificar una calificación. La pregunta relevante no es qué hizo bien o mal el estudiante, sino qué debe hacer ahora, cómo avanzar, qué le falta, qué grado de conciencia tiene acerca de su recorrido, sus avances, logros y dificultades. También resulta importante indagar acerca de la calidad del contenido de la retroalimentación formativa, cómo se presenta a los estudiantes, cómo es aceptada o qué hacen los alumnos con lo que reciben y cómo se integra al futuro aprendizaje y a la enseñanza (Anijovich, 2020).

Asimismo, a las estudiantes también se les preguntó si suelen recibir una devolución sobre su desempeño en los exámenes finales por parte de los docentes. Ante esto, la mayoría de las entrevistadas mencionan que estas situaciones no se han presentado con frecuencia, haciendo un balance por el tránsito a lo largo de toda la carrera.

*No siempre. A ver, si pienso en la nota numérica como una devolución, siempre hay una devolución en ese sentido, en que está la nota, ya sea que llegue por el SIU o que te la digan en el momento, está. Por escrito, no hay ningún comentario. Y en los orales, suelo recibir una devolución, pero no siempre. A veces pienso que como te preparas tanto, está bueno tener una mirada, una devolución o una palabra en relación con lo que estuviste haciendo, porque no te llevó un día. Fue todo un proceso que uno fue haciendo y que el otro también participó y participa en ese proceso. Entonces, me parece que es algo de un ida y vuelta que a veces no se da. (E.2)*

*La he recibido cuando he desaprobado y es más acotada cuando aprobás, en algunos casos me ha servido para empezar de ahí a volver a planificar un examen o la manera de estudiar tal materia, y en otras veces no lo he tenido en cuenta porque sentía como que era más una expectativa del docente hacia mí. Pienso que a veces sirve y a veces no dependiendo de cómo la den a esa devolución. Pero bueno, igualmente no deja de ser también como una mirada subjetiva del otro a lo que nosotros hicimos en ese momento chiquito, que es un recorte de lo que sabemos o de lo que conocemos, de lo que aprendimos. (E.3)*

Ante estos decires, se observa entonces una coincidencia en entender que una retroalimentación es realmente formativa y sirve a los fines del aprendizaje cuando implica más que una calificación numérica.

Entonces, es pertinente retomar la conceptualización que hasta aquí se viene desarrollando sobre la evaluación, destacada por la mayoría de los entrevistados, que implica comprender que ésta forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final, centrada en los resultados del aprendizaje, sino que pretende evaluar para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1992). De este modo, una de las finalidades de la evaluación de carácter formativo es la regulación de los aprendizajes, cuyo objetivo sería estimar el camino ya recorrido por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje en curso (Perrenoud, 2008). Una forma de regular los aprendizajes es la retroalimentación, es decir, que no solo se pueda comprobar el conocimiento, sino que además aporte testimonio que permita una información cualitativa y descriptiva, no sólo una calificación cuantitativa (Pastor, Velasco & Scott, 2019). En esta línea, Carles et al. (2011, como se citó en Anijovich & Cappelletti, 2020) finalmente definen a la retroalimentación como “procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual y así desarrollar la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras” (p.2).

Tomando lo hasta aquí expuesto, es posible reflexionar que las estudiantes valoran la retroalimentación formativa de sus docentes, más allá de una calificación numérica. Esto, se relaciona con su conceptualización sobre el examen final desde una perspectiva formativa, es decir, como una instancia más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, en lo que refiere a lo expresado por los docentes, es posible retomar lo mencionado anteriormente respecto de que se observa, dentro de la universidad, como aún se vive en un período de transición entre las dos lógicas existentes dentro del sistema de evaluación: una tradicional y una emergente (Perrenoud, 2008), en la manera en que, lo que respecta en este caso a la devolución, a veces se incluye y otras tantas veces no.

## V. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, y teniendo en consideración los objetivos planteados, este trabajo se propuso analizar las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzadas y docentes psicopedagogos de 4° y 5° año de la carrera de Psicopedagogía de una universidad de gestión privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios. Es de considerar que esta investigación ha intentado responder a las preguntas planteadas con relación al problema establecido, pero a su vez, lograr producir nuevos interrogantes que han surgido del recorrido realizado para continuar profundizando en los aspectos que hacen a la práctica profesional psicopedagógica desde su formación. Es decir, se proponen conclusiones desde una mirada que apunta a ampliar el campo disciplinar, pero éstas no son definitivas, sino que intentan abrir nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

Retomando los objetivos planteados, en lo referente a *indagar las características y particularidades que los estudiantes y docentes participantes atribuyen a los exámenes finales*, se ha encontrado que la caracterización que tanto estudiantes como docentes atribuyen a los exámenes finales está teñida por las conceptualizaciones que tienen acerca de este proceso, como por las vivencias y experiencias que han transitado a lo largo de sus trayectorias. Se trata de sujetos -profesores y estudiantes- que se encuentran implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, y como tales no pueden desligarse de su historia o estados afectivos. Por eso, resulta fundamental comprender que las características y particularidades que le atribuyen a este proceso de evaluación son construidas en función de sus vivencias y las valoraciones de experiencias singulares. Partiendo de esto, se ha identificado que en la mayoría de las entrevistas de estudiantes y en la totalidad de las entrevistas de los docentes, las conceptualizaciones acerca del examen final apuntan a entenderlo como una instancia de aprendizaje, entrelazado con los procesos de enseñanza, predominando una mirada formativa sobre la evaluación, que se entiende desde el lugar del examen como una instancia importante tanto para el estudiante como para el docente, siendo entonces una

herramienta que permite obtener información sobre ambos procesos (Rafaghelli et al., 2009). Estas conceptualizaciones responden a la idea de pensar al examen final como un espacio de construcción, de apropiación de los conocimientos, a partir del encuentro entre profesor-estudiante.

Sin embargo, se han encontrado ciertas distinciones sobre estas conceptualizaciones, tanto sobre el examen final y las vivencias transcurridas a lo largo de la carrera, y en lo referente a la experiencia de esta instancia de evaluación. Resulta notorio el contraste observado entre ambos discursos: en las estudiantes predomina una caracterización del examen final ligado al nerviosismo y al malestar que este produce a la hora de sobrellevarlo, en contraste a la percepción de este proceso evaluativo como una instancia de aprendizaje. Estos decires reflejan el impacto que la evaluación puede tener en las personas (Gimeno Sacristán, 1992), en la medida en según la perspectiva desde donde se la construya, puede ocasionar repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes de los estudiantes, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos (Gimeno Sacristán, 1992). Asimismo, esto marca una brecha con el discurso de los docentes, quienes mencionaron que ven e intentan plantear la experiencia de examen final como una instancia de continuidad del proceso de aprendizaje. Esta diferenciación permite distinguir que, si bien la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades, la realidad es que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad. Esto puede deberse a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas. Asimismo, otro obstáculo se presenta por la insuficiencia o complejidad excesiva de los modelos de evaluación formativa propuestos a los docentes. Así, la evaluación formativa, en su intento de hacerse presente en la educación superior, muchas veces termina chocando con la evaluación que se practica consuetudinariamente: la evaluación tradicional que responde a la mera acreditación. Así, se vive en un período de transición, en el que la evaluación está todavía entre estas dos lógicas (Perrenoud, 2008).

En lo que respecta al segundo objetivo propuesto, ligado a *conocer los criterios de validación que emplean los docentes participantes en la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación para el examen final*, se concluye que los profesores entrevistados tienen en cuenta una serie de criterios que van más allá de la elección acerca de la modalidad del examen. Es decir, si bien mencionan como uno de sus criterios una modalidad preferentemente oral e individual, ya que les permite generar una situación de mayor diálogo y encuentro con sus estudiantes, generando que el examen final sea una instancia más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también hacen alusión a la existencia de otros criterios a la hora de pensar el examen final, siendo uno de ellos valorar los ejes conceptuales de la materia fijados en el programa de estudio, como así también, tener presente en qué momento de la carrera y en qué materia se encuentra el grupo de estudiantes, ya que eso permite ser coincidente con la elaboración del instrumento de evaluación tomando en consideración los conocimientos que el grupo de estudiantes maneja. De esta manera, se puede observar que, el requisito de validez sobre el instrumento de evaluación del examen final que los docentes participantes plantean, resulta de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes: qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación; cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen; qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se puede establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes (Camilloni en Anijovich, 2010)

De esta forma, la toma de decisiones por parte de los profesores respecto de la elaboración o selección de un instrumento de evaluación implica analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero, paralelamente, los estudiantes también realizan estas acciones evaluativas, quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero también lo hacen (Celman, 1998). Partiendo de esto, a la luz de lo observado en el campo, se concluye que en relación a los criterios de validación de los instrumentos de evaluación, y en lo que refiere a la muestra de estudiantes, la mayoría de las

entrevistadas ha mencionado que tiene una preferencia por la modalidad escrita, mientras que el resto se decanta por una modalidad oral, siendo estas las más comunes dentro de esta universidad. La totalidad de la muestra revela que la preferencia ante una modalidad u otra depende de su propia subjetividad y de las habilidades que tienen más desarrolladas cada una de las estudiantes, ya que éstas ayudan a transitar con mayor seguridad dicha instancia por el hecho de que encuentran más espacio para desplegar sus recursos.

Esto lleva a abordar el tercer objetivo propuesto, en relación con *identificar la preparación que realizan las estudiantes avanzadas ante el examen final de asignaturas y seminarios*. Frente a esto, se concluye que a pesar de que las vivencias relatadas por las estudiantes estén relacionadas al nerviosismo y malestar que les implica enfrentarse a una instancia de examen final, esto no condiciona su manera de preparar(se) para dicha instancia. Es decir, en su mayoría las estudiantes expresan que su preparación, por más que estén ante un examen que les genera dichas sensaciones, siempre apunta a llevar adelante una verdadera apropiación de los contenidos, enfocándose en su proceso de aprendizaje, sin limitarse a prepararse solo para aprobar o condicionando su estudio por lo que va a ser tomado en el examen. Esto guarda relación con la construcción que cada estudiante realiza sobre qué es aprender en la universidad. Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita (2010) plantean que la conceptualización que explicita el estudiante no es independiente del contexto en el cual la universidad lo invita a aprender (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010). En este caso, se menciona en las entrevistas que la Licenciatura en Psicopedagogía invita a esto que plantean las estudiantes, al aprendizaje reflexivo y a la apropiación significativa. Sin embargo, como se mencionó en la conclusión con relación al primer objetivo, esto que describen las estudiantes no es tomado de tal manera por todas las cátedras que integran el plan de estudios de esta carrera, y aquí es cuando se produce una tensión entre la conceptualización construida como instancia de aprendizaje y la no condescendencia con las experiencias vivenciadas.

Esto permite llegar al último objetivo específico planteado, que refiere a *analizar si en las conceptualizaciones de docentes y estudiantes participantes sobre el examen final, se presentan vínculos entre evaluación y aprendizaje*. Ante esto, es posible concluir que sí se presentó dicho vínculo, ya que ambas muestras -docentes y estudiantes- han mencionado al examen final como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se ha dado cuenta que dicha instancia es un tipo de evaluación que forma parte del proceso de aprendizaje y no es solo una actividad final, centrada en los resultados de ese aprendizaje, sino que pretende evaluar para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se habla de evaluar como juicio de valor que recae sobre algo, resaltando que al hablar de “juicio” es algo más amplio en significado que la evaluación numérica (Gimeno Sacristán, 1992).

En términos generales, los resultados obtenidos e interpretados a lo largo de todo el proceso de elaboración de este estudio se pudo identificar que tanto estudiantes como docentes plantean al examen final ligado al aprendizaje, destacando la importancia de pensar dicho proceso de evaluación como parte integral del encuentro que se desarrolla entre profesor y estudiante, dejando de lado la idea de ser una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que por el contrario, se estructura con ellas en la misma medida (Camilloni, 2000).

Vale aclarar que estas conclusiones se sostienen presentando una singularidad, ya que en el relevamiento de los datos se ha observado que los estudiantes, a lo largo de sus decires, se basaron en toda su trayectoria académica, sin limitarse a hablar sobre aquellas experiencias vivenciadas en su tránsito por 4° y 5° año de la carrera, a diferencia de los docentes participantes que recuperaban sus vivencias respecto de las cátedras que integran y dictan en los años seleccionados en el recorte del estudio. En este punto, también se destaca que las muestras no son equitativas entre sí, siendo la cantidad de estudiantes mayor a la de docentes, cuya diferencia notoria es destacable en la correlación de los datos.

Desde un comienzo se instó a analizar las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una universidad de gestión privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios. Este camino permitió la búsqueda de diversos antecedentes vinculados a la problemática y se definió el área de vacancia desde la que se construyó el problema de indagación. Durante este recorrido, si bien se han encontrado aportes con relación al examen final dentro de la universidad, la mayoría tratan este proceso de evaluación desde distintas disciplinas, que corresponden a otras áreas de conocimiento. Además, la mayoría corresponden a otros países en los que se plantean distintas corrientes teóricas referentes a la evaluación en universidad. A su vez, se encontraron investigaciones que proponen indagar la mirada de uno u otro grupo, realizando un recorte en este aspecto. Asimismo, se presentan otras que, aunque hacen alusión a analizar ambas miradas -profesores y estudiantes-, en su totalidad llegan a la conclusión que los estudiantes ven los modos de evaluación desde una mirada más tradicional, mientras que los profesores lo hacen desde una mirada formativa. En el caso del presente trabajo, se optó por investigar a ambos actores involucrados, docentes y estudiantes. Esto se debe a que esta investigación está realizada en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía, disciplina que aborda y estudia el aprendizaje en todos sus aspectos y dimensiones, no pudiendo prescindir, entonces, de aquellos interrogantes que involucren a todos los actores que intervienen en dicho proceso de aprendizaje, en este caso acerca del examen final. En este sentido, Fernández (1987) define al aprendizaje como un proceso singular y complejo entre enseñante y aprendiente, de tipo vincular y contextualizado en la búsqueda de la construcción de un saber. De esta manera, la evaluación no debe dirigirse únicamente al estudiante o se debe criticar al docente por sus criterios, sino que necesita situarse como un análisis del proceso constructivo del estudiante y del profesor. Así, el evaluar debe ser también acompañar, analizar, reflexionar, atender. Un momento de reflexión para pensar en lo que se ha realizado, en los sentimientos y sensaciones que se ponen en juego, como en los aprendizajes que se han generado (Fernández, 2012).

Esto representa un valor significativo para la Psicopedagogía y le da el carácter de relevancia para el campo disciplinar a este estudio. Entre otras ideas, esta investigación invita a repensar los aportes que puede ofrecer la perspectiva psicopedagógica respecto de los espacios de aprendizaje universitario, que dan sentido a la profesionalización en determinada área de conocimiento con incumbencia social/cultural/científica. La particular mirada acerca del aprender, que contempla la diversidad de aristas en su proceso, hace a la Psicopedagogía una disciplina que intenta responder ¿cómo y qué aprende un sujeto? (Müller, 2006). La respuesta a ello habilita a pensar tanto el abordaje adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje como su vinculación con los procesos de evaluación, específicamente dentro de la instancia de examen final, resultandos indivisibles los unos de los otros. De este modo, se da cuenta que el interés que impulsó a este estudio se centra en conocer y analizar la vinculación entre la instancia de examen final y el aprendizaje. Los resultados y conclusiones dan cuenta que la instancia de evaluación final no debe estar aislada de los procesos de aprendizaje de enseñantes y aprendientes, integrándose de manera significativa en la experiencia educativa. Se concluye que los exámenes finales pueden ofrecer oportunidades valiosas para la reflexión y la consolidación del conocimiento, fomentando un aprendizaje significativo.

Este estudio ha intentado responder a los interrogantes realizados en base a la problemática acerca de cómo entienden y conceptualizan los estudiantes avanzados y los docentes psicopedagogos de la Licenciatura en Psicopedagogía al examen final. Sin embargo, toda búsqueda de conocimientos sobre un área o tema genera nuevos interrogantes que superan los objetivos propuestos originalmente o vislumbran nuevos focos de interés sobre una temática tan amplia y compleja. Algunas de las líneas de investigación posibles a seguir abordando y que se espera sean punto de partida para nuevos proyectos de investigación, podrían ser:

¿Cómo caracterizan las estudiantes de primer año y de quinto año las experiencias de examen final?

¿Cómo se construye el régimen de promoción en esta universidad, siendo éste una modalidad de examen posible según el Reglamento de Estudiantes?

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1997) *Metodología de la acción social*. Lumen.
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Fundación bancaria “La Caixa”.
- Anijovich, R. (compiladora); Camilloni, A.; Cappelletti, G. Hoffmann J.; Katzkowicz, R; y Mottier Lopez, L. (2010) *La Evaluación Significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, 41(164), 68–81.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>
- Aranda, A. F., Pastor, V. M. L., Oliva, F. J. C., & Parra, R. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- Asun Inostroza, R.; Zuniga Rivas, C. y Ayala Reyes, M. C. (2013) La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, 38, 277-304.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. EDUCC
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*.

Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Behar Rivero, D. S. (2008) *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Biglieri, F. J., & Nucciarone, M. M. (2018). *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios* [Doctoral dissertation] <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/725>
- Camilloni, A. W. (2000). Las funciones de la evaluación. PFDC-Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. UBA. [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcion\\_camilloni.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcion_camilloni.pdf)
- Camilloni, A. (2000). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. [2ª reimpresión]. Paidós.
- Camilloni, A. (1998): Sistemas de calificación y regímenes de promoción, En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cano, L. G., Martínez, F. G. L., & Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(14), 2-11. <https://www.researchgate.net/publication/349159001> Percepcion de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentacion y su incidencia en el rendimiento
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla.
- Celman, S. E. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador

- Celman, S. E. (2003). Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional del Sur.
- Celman, S. E. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, 13(46), 777-783.  
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13424>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). El porqué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: qué es la Psicopedagogía. *E. PSI. BA*, (0), 11-19.  
<http://www.epsiba.com/materiales/texto/699>
- Fernández, A. (2012) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp.334-397). Morata.
- Gómez Mendoza, M. Á., & Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El “oficio” de ser estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, 85-97.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064886008.pdf>
- Gutiérrez, S. S. M., Torres, N. J., & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, Á., & Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Agora para la educación física y el deporte*, 2, 130-151.  
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23757>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

- Holmos-Flores, Erlinda, Atencio-González, Rously Eedyah, Espinoza-Moreno, Tula Margarita, & Abarca-Arias, Yessika Madelaine. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 220-237. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546>
- Krzemien, D., Pietrantuono, L., & Yedaide, M. M. (2021). Evaluación universitaria del aprendizaje en el área psicológica-Una mirada crítica. *Psicología Escolar e Educativa*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021210204>
- Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Bonum.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Litwin E., y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 11-34). Paidós Educador.
- Litwin, E. (2009). El oficio docente y la evaluación. En Litwin, E. *El oficio de enseñar* (pp. 165-197). Paidós.
- López, M. C. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 2(3), 211-228. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/53](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53)
- López-Pastor, V. M., Sonlleve Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Menin, O. (2004). *Pedagogía y universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)

- Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Revista Aprendizaje hoy*, 37.
- Müller, M. (2006). *Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía Clínica*. Bonum.
- Perassi, M., & Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*, 21(3), 23-31. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Perrenoud, P. (2008). Introducción. La evaluación entre dos lógicas. En: *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Ediciones Colihue.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación en el principio de la excelencia y del éxito escolares. En: *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Ediciones Colihue.
- Rafaghelli, M., et. al. (2009). La eterna complejidad de la evaluación. *Revista Novedades Educativas*, 221.
- Resolución 032 de 2019 [Universidad del Gran Rosario] por la cual se establece el Reglamento General de Alumnos de Carreras de Pregrado y Grado de la Universidad del Gran Rosario. 17 de julio de 2019.
- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451006.pdf>
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra, M.; Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M.Á & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2), 1-21. <https://rodin.uca.es/handle/10498/16948>

- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*.
- Ruiz, M. Á. G., & Serra, V. Q. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205632>
- Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Sanmartí, N. (2007). (10 ideas clave) *Evaluar para aprender*. Graó.

## APÉNDICE

### **A. Protocolo de Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada *“Conceptualizaciones de docentes psicopedagogos y estudiantes avanzados de la carrera de Psicopedagogía en una Universidad privada de la ciudad de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios”* cuyas responsables son *Papeschi, Antonella (DNI 42.769.060); y Trosch, Aldana (DNI 42.869.418)*.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es *analizar las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios*.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán *entrevistas semiestructuradas individuales, las cuales serán grabadas a través de la aplicación “Notas de voz” desde el celular de las entrevistadas*.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: .....

## **B. Protocolo de preguntas realizadas durante las entrevistas**

**Presentación:** Somos Antonella Papeschi y Aldana Trosch, estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario, y nos encontramos aquí para realizarle una entrevista con el objetivo de su participación en nuestra tesina acerca de *las conceptualizaciones que tienen estudiantes avanzados y docentes psicopedagogos de cuarto y quinto año de la carrera de Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario sobre el examen final de asignaturas y seminarios*. Es importante para nosotras comentarle que esta entrevista no tiene el fin de ser una evaluación ni mucho menos, lo que buscamos es hacer un relevamiento de datos para poder conocer más sobre estas conceptualizaciones en torno al examen final dentro de la educación superior, específicamente en esta carrera. Siéntase libres de expresar y relatar todo lo que le parezca.

### **ENTREVISTA DOCENTES**

- Sobre el profesional, docente psicopedagogo, y su trayectoria.
  1. ¿Cuánto tiempo llevas desempeñando tu rol como docente de la Universidad? ¿Cuántas y cuáles son las cátedras que dictas?
  2. ¿Tenes formación pedagógica/didáctica?
  
- Sobre su desempeño como docente psicopedagogo de la Universidad.
  3. Desde tu práctica como docente, ¿cómo vivencias la instancia de examen final?
  4. Si tuvieras que definir con 3 adjetivos al examen final, ¿cuáles elegirías?
  5. ¿Cuáles son los criterios que utilizas para seleccionar o elaborar los instrumentos de evaluación para los exámenes finales?

6. Después de tomar el examen final, ¿Qué información recabas/recoges en general?
7. ¿Solés brindar información a los estudiantes sobre su desempeño en el examen final? ¿De qué manera? repregunta: ¿le haces una devolución en relación a consideraciones que hayas observado?
8. Repregunta: ¿Recibiste en tu formación académica aportes para abordar la evaluación de los aprendizajes?

## **ENTREVISTA ESTUDIANTES**

- Sobre el estudiante y su trayectoria.
  1. ¿En qué instancia de la carrera te encuentras?
  2. ¿Te encuentras en la actualidad rindiendo exámenes finales? Si es que si, ¿cuántos te quedan? si es que no, ¿hace cuánto finalizaste?
- Sobre su experiencia ante los exámenes finales.
  3. ¿Cómo te preparas habitualmente para realizar los exámenes finales? ¿Consideras que esta preparación te ayuda a entender los contenidos de las materias?
  4. ¿Qué pasa con la promoción, hay diferencia?
  5. ¿Cómo vivencias la instancia de rendir un examen final? Tanto en la preparación como en tus experiencias, ¿hay diferencia si el examen es oral, escrito, si es una cátedra u otra, etc.?
  6. Si pudieras definir el examen final, ¿cómo lo harías? (más ligado a las características, que le diría a un estudiante que no sabe nada del ámbito universitario)

7. La manera en la que lo consideras, ¿tiene relación con la experiencia que has tenido en los exámenes finales?
8. ¿Soles recibir una devolución sobre tu desempeño en los exámenes finales? Además de la calificación numérica, ¿se agrega comentarios/sugerencias?

### C. Matrices de datos


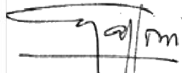


**Matriz 1:** Estudiantes avanzadas de la Lic. en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Rosario.

CATEGORÍAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	TOTAL
Como parte del proceso de aprendizaje	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	6
Conceptualizaciones de examen final	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
Como mera evaluación de los saberes adquiridos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
No específica	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8
Es un obstáculo para un aprendizaje integral	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Permite una evaluación procesual y avanzar más rápido en la carrera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Elaboración de resúmenes, grupos de estudio, abordaje de los textos más los apuntes de clases.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8
Diferenciación ante un examen oral y un examen escrito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Como instancia de aprendizaje	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	5
Como instancia de nervios/ansiedad/malestar	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	5
Depende (del contenido, de la cantidad de experiencias propias, de la cátedra)	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5
Preferencia examen escrito	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	4
Preferencia examen oral	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Depende de la materia/cátedra.	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	5
¿Se relacionan con su conceptualización?	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Si está presente	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
No está presente	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
A veces											

**Matriz 2: Docentes psicopedagogos de una universidad privada de la ciudad de Rosario.**

CATEGORÍAS		D1	D2	D3	TOTAL
Conceptualizaciones de examen final	Como parte del proceso de aprendizaje - relación del marco teórico ofrecido y la práctica de las estudiantes	1	1	1	3
Conceptualizaciones de la promoción	Parcializa la materia - no permite una revisión integral	1	1	1	3
Criterios de validación para la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación	Examen oral	1	1	1	3
	Examen escrito	0	0	0	0
	Participación en clase	1	0	0	1
	Valorar los ejes de la materia fijados en el programa de estudio	1	1	1	3
Experiencia o vivencia en las instancias de examen final	En qué momento de la carrera está ubicada la materia	1	1	0	2
	Las características del grupo	1	1	0	2
	Como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje	1	1	0	2
Devolución en los exámenes finales	Como un espacio de aprendizaje para el estudiante	0	0	1	1
	Como evaluación de ellos mismos como docentes	1	1	0	2
	Si está presente	0	1	0	1
	No está presente	0	0	0	0
A veces (depende de ciertos factores)		1	0	1	2

## **D. Proyecto de tesina (original)**

	<b>UGR</b> Universidad del Gran Rosario	CALIFICACIÓN: 9 NUEVE
		
Cecilia Mazzone		
<b>PROYECTO DE TESINA</b>		
Presentado para acceder al título de grado de la carrera de		
<b>LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA</b>		
Título: "Concepciones de docentes y estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía acerca del examen final como instancia de aprendizaje".		
Autoras:		
Papeschi, Antonella - N° DNI 42.769.060		
Trosch, Aldana - N° DNI 42.869.418		
Lugar: Rosario		
Fecha de presentación: 15/11/2023		
Firma autoras:		
		

## Introducción

Se presenta el siguiente Proyecto de Tesina vinculado a una temática que resulta de interés para el campo de la Psicopedagogía. La misma apunta a las concepciones que docentes y estudiantes tienen sobre el examen final como instancia de aprendizaje dentro de la carrera de Psicopedagogía. El mismo cumple un papel importante en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que por más que se realice al término de este proceso, tanto docentes como estudiantes pueden utilizarlo como momento de reflexión y síntesis de estos procesos, posibilitando una nueva instancia para seguir aprendiendo. Por esto, resulta pertinente pensar en la concepción de aprendizaje -vínculo que se construye entre sujetos enseñantes y aprendientes-, y así entender a la evaluación desde esta misma construcción -proceso que debe darse entre ambos actores-.

A partir de lo anterior, se realizó una profundización bibliográfica que conlleva la búsqueda de investigaciones empíricas, las cuales giraron en torno a tres ejes centrales: percepciones acerca de la evaluación en el ámbito universitario; prácticas evaluativas en la universidad; y, por último, las consecuencias emocionales que tienen las instancias de evaluación.

Dentro del primer eje, Alonso Martín (2019) investigó en una Universidad de España (Magisterio) la percepción que tienen los estudiantes universitarios de lo que caracteriza a un “buen profesor”, el cual según los resultados debe practicar una evaluación formativa y flexible. Siguiendo esta línea, también Asun Inostroza et al. (2013) investigaron en una Universidad de Chile (en diversas carreras) sobre las divergencias en cuanto a la planificación, evaluación y didáctica del proceso educativo. Por su parte, Ruiz & Serra (2017) analizaron en una Universidad de España (Educación Infantil) el proceso de coevaluación desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, revelando satisfacción por parte del alumnado ya que ofrece retroalimentación.

En lo que respecta al segundo eje, Moreno Olivos (2009) investigó la evaluación en una Universidad de México (Derecho) revelando una brecha entre

los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario (modelo tradicional). A su vez, Krzemien et al. (2013) analizaron las propuestas de evaluación según Planes de Trabajo Docente en una Universidad de Mar del Plata (Terapia Ocupacional). Si bien los planes priorizan una perspectiva constructivista, los instrumentos de evaluación muestran una perspectiva tradicional. En esta línea, Aranda et al. (2013) investigaron en Universidades de España (Educación Física) la influencia de la aplicación de la evaluación formativa en docentes, mostrando diferencias entre el sistema formativo y sistemas tradicionales. Por su parte, Gutierrez et al. (2016) analizaron los sistemas de evaluación en las guías docentes de universidades españolas, reflejando que el examen final sigue siendo clave, pero no es mayoritaria la aplicación del sistema de evaluación continua. Por último, Cano et al (2017) indagaron sobre el modelo de retroalimentación en una Universidad de Colombia (Psicología Infantil), revelando que la implementación de este modelo mejora el rendimiento académico.

En cuanto al tercer y último eje, Ricoy & Fernandez-Rodriguez (2013) indagaron sobre las sensaciones que produce la evaluación en alumnos de una universidad de España, mostrando que estos experimentan sensaciones más negativas que positivas. Por otro lado, Biglieri & Nucciarone (2018) investigaron sobre los estresores académicos en una Universidad de Mar del Plata (Psicología), mostrando que los principales estresores académicos están referidos a instancias evaluativas.

A partir de esta revisión bibliográfica, el área de vacancia a investigar es el examen final dentro del ámbito universitario, específicamente dentro de la carrera de Psicopedagogía en Argentina. Por esto, se plantean los siguientes objetivos.

Objetivo general: Analizar las concepciones acerca del examen final como instancia de aprendizaje, que poseen docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)

### Objetivos específicos:

- Identificar la concepción de evaluación que sostienen docentes y estudiantes.
- Indagar acerca de las características y particularidades de los exámenes finales valorados como importantes por los estudiantes y docentes.
- Conocer los instrumentos utilizados por los docentes en la evaluación del examen final en sus asignaturas y los criterios de selección y/o elaboración de los mismos.
- Determinar si y cómo se relacionan evaluación y aprendizaje en las concepciones de los docentes y estudiantes sobre el examen final.

### **Marco teórico**

En el presente marco teórico se desarrollan los nodos conceptuales que resultan centrales para abordar la pregunta de investigación que impulsa este proyecto. Los mismos girarán en torno a dos áreas principales: la concepción de la evaluación y su relación dentro del entorno universitario, así como la consideración del examen final como una parte significativa de dicho proceso de evaluación y la importancia que este desempeña como instancia de aprendizaje.

#### *Evaluación, una construcción compleja*

Se parte de considerar que “la evaluación es una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, por lo que, tanto docentes como alumnos deben atravesarla” (Perassi & Celman, 2017. p.23). Desde esta mirada, la evaluación está íntimamente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que tanto docentes como estudiantes sean partícipes activos dentro de las prácticas de evaluación. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez en Celman, 1998).

En el campo de la evaluación, se condensan distintos sentidos, varios debates, distintas posiciones ético-pedagógicas y técnicas. Se trata de una práctica que se conforma por distintos momentos y sucesos, sobre concepciones y valoraciones que suelen no ser lineales, en la cual convergen diversos factores e informaciones que están expuestas a reorganizaciones constantes de sentido. Al hablar de concepciones, según las palabras de Capote Castillo (2011), se trata de “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (p.3) De esta manera, las concepciones se convierten en una herramienta que posibilita conocer la forma de pensar el examen final que tienen los docentes y estudiantes, en este caso, como instancia de aprendizaje.

Como bien se mencionó anteriormente, la evaluación es parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. Será entonces a través de lo denominado “currículum”, considerado por Ander-Egg (1997) como “el instrumento de planificación de la actividad educativa de una institución, en donde se expresa todo aquello que el centro educativo ofrece a los alumnos como posibilidad de aprendizaje” (p. 104), que se definirán las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se elaborarán los contenidos, la estrategia educativa y las formas de evaluar. Para nada es un documento cerrado que expresa de una vez y para siempre lo que debe hacerse, sino que es un proceso abierto. De esta manera, Anijovich (2017) expone que, en el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario pensar también la evaluación: “definir qué aprendizajes deben lograr los estudiantes, y cómo se vinculan con los objetivos que el profesor se ha propuesto, seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones” (p. 22-23)

Partiendo de lo anterior expuesto, se puede considerar que seguramente no exista una única y correcta manera de evaluar, por lo que resulta importante esclarecer desde donde se piensa la evaluación.

Históricamente, la forma más habitual de evaluar ha estado centrada y representada por el “examen” que el alumno debe pasar (Ander-Egg, 1997). Este modo de evaluar se enmarca en un enfoque tradicional, en donde los exámenes

son una evaluación de productos más que de procesos. Como consecuencia de esta forma de evaluar, se producen distorsiones en el proceso educativo: el docente se transforma más en un juez que en un maestro, y con frecuencia reprime más que estimula. En esta línea, durante el examen el estudiante aparece como un interrogado en un proceso en el que hay que encontrar lo que no sabe. Esto lo obliga a estudiar para el examen, para hacerlos bien y no para aprender. De este modo, se enseña y se estudia en función de la evaluación.

En contraposición, desde el marco de la propuesta constructivista que plantea Ander-Egg (1997), se piensa a la evaluación como un instrumento que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene un carácter:

- **Formativo:** que ayuda al proceso de aprendizaje y que tiene, en sí mismo, un valor pedagógico.
- **Continuo:** ya que se asume de manera permanente y responsable, a lo largo de todo el proceso del curso, y no “para el examen”.
- **Integral:** en cuanto comprende e integra lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- **Sistemático:** porque se realiza de acuerdo con un plan y criterios preestablecidos.
- **Orientador:** del alumno en su proceso de aprendizaje y del propio educador en lo que a su capacidad de enseñar se refiere.” (p. 149)

Desde esta mirada, la evaluación “nunca tendrá un carácter de selección (...) como juicio o veredicto. Al contrario, (...), la evaluación debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana y, también, para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar” (Ander-Egg, 1997. p. 165). Así mismo, puede entenderse a la evaluación como una situación o instancia de aprendizaje, que permite construir saberes, además de poder posicionarse como sujetos con derecho a participar en los procesos que están relacionados con sus aprendizajes.

*La evaluación en la Universidad*

Particularmente en el ámbito de la Universidad, la evaluación es un tema relevante, ya que de ella “dependen la certificación y acreditación necesarias de los aprendizajes para la formación de un profesional egresado universitario.” (Perassi & Celman, 2017, p. 24).

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es parte integral de la propuesta pedagógica didáctica de cada cátedra. Las teorías implícitas actúan a modo de referentes o parámetros desde los cuales se construyen las líneas que definen la ideología pedagógica de una cátedra, su diseño de enseñanza, construcción y apropiación del conocimiento, que incluye desde la selección y organización de los contenidos en función de ciertas metas u orientaciones hasta la propuesta de evaluación. Conforme a lo anterior, Celman (2003) plantea que el sistema de evaluación de una determinada carrera debe ser coherente con:

- La propuesta curricular (el curriculum)
- El carácter predominante de la formación (si es tecnicatura, licenciatura, investigación)
- Los ejes comunes de una formación propia de una institución en el nivel universitario más allá de las particularidades de cada carrera (por ej. la inserción al campo laboral, la práctica de la investigación, hablando meramente de la formación universitaria)
- El rol asumido por la institución (relacionado a las demandas impuestas por la sociedad) (p. 7-8)

De esta manera, se puede considerar a la evaluación en la Universidad como un proceso complejo, polisémico y controversial que suele identificarse con la acreditación de saberes, aunque no debiera reducirse a ella. Esta acreditación suele corresponderse con la legitimación del conocimiento previsto en el currículo y responde a una demanda institucional; se lleva a cabo habitualmente mediante el examen, constituyendo éste, todavía, el recurso privilegiado por el docente (Celman, 2004; Álvarez Méndez, 2001).

*El examen final*

Se puede reconocer que dentro del ámbito universitario se llevan a cabo prácticas habituales referidas a la evaluación, que se construyen como propuestas instituidas en diferentes carreras universitarias, más allá de su especificidad disciplinaria. Se trata de tendencias conformadas históricamente y naturalizadas en el nivel universitario, sin ser sometidas probablemente a indagaciones sobre su validez y pertinencia. Las más comunes son: examen parcial, examen final y promoción.

En lo que refiere a la pregunta de investigación planteada en este proyecto, se recorta el análisis a lo llamado examen final. El autor Casanova (1998) define al examen final como “aquel que se realiza al terminar un proceso (...) [el cual] puede estar referido al fin de un ciclo, curso o etapa educativa pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica” (p. 7) En definitiva, supone una instancia evaluativa que apunta a reflexionar en torno a lo alcanzado, después de un plazo establecido.

En correlación con lo mencionado anteriormente, acerca de las diferentes teorizaciones que hay en torno a la evaluación, el examen final también puede ser entendido desde distintas concepciones. Desde un enfoque tradicional, el examen es, generalmente, de tipo sumativo, oral y/o escrito e individual. Así, se elabora un puntaje del mismo, el cual se convierte en la calificación definitiva de la asignatura. (Casanova, 1998)

Por su parte, desde el enfoque formativo también se puede recurrir a un examen final, aunque con características y propósitos diferenciales: aplicándolo con la finalidad de “continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje de los estudiantes; para retroalimentar la programación del docente, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la etapa siguiente” (Casanova, 1998. p. 94)

A partir de lo expuesto, es importante quitar el peso negativo que trae consigo el examen final, y pensar que puede cumplir su objetivo además de permitir que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea evaluado de una forma continua y progresiva, generando un mejor seguimiento del proceso de

construcción, adquisición y comprensión del estudiante ya que, por más que la instancia evaluativa se plantee al final, permitiría de igual forma construir una valoración integral.

### *El examen final como instancia de aprendizaje*

En palabras de Filidoro (2009), el aprendizaje es un:

Proceso de construcción y apropiación de conocimiento que se da por la interacción entre saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber enseñar. (p.16)

Al hablar de proceso, refiere que el aprendizaje no es un producto ya terminado, sino, una continuidad de sucesos que el sujeto construye. Siguiendo esta misma línea, Litwin (1998) plantea que “la evaluación es considerada como parte del proceso de construcción del conocimiento, en el entramado de la dinámica que propicia la enseñanza” (p. 6); en este sentido puede destacarse el papel del docente como mediador del saber a enseñar, y también a evaluar. Por su parte, Celman (1998) considera a la evaluación como medio para construir saberes, en la medida en que permite también una actividad crítica por parte del estudiante. Esta concepción, de la mano con el planteo de Filidoro (2009), destaca el papel activo que puede construir el estudiante dentro del examen final, en la medida en que tome esta instancia como momento de reflexión y síntesis de su propio proceso de aprendizaje, propiciando un espacio para repensar lo aprendido y complejizar así tanto los conocimientos previos adquiridos durante el proceso en la asignatura como los que fueron alcanzados en esa instancia, “tornándose consciente y pudiendo reconocer lo aprendido como contenido a ser aplicado” (Anijovich, 2017, p. 20).

### **Diseño metodológico**

#### *Enfoque metodológico y diseño*

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico de tipo cualitativo, el cual permite analizar, interpretar y comprender los hechos, acontecimientos, fenómenos de la realidad que nos interpelan. Pero además y fundamentalmente, permite construir y reconstruir la realidad, entendiendo que no se trata de algo dado de una vez y para siempre, sino que es el resultado de procesos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales que los constituyen y los sostienen en el tiempo (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo no experimental, ya que no se harán manipulaciones respecto de las variables presentadas; de corte transversal porque “se sitúa nuestro problema en un contexto definido y homogéneo” (Sabino, 1996, p.10); y por último con un alcance descriptivo, lo que permitirá poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos de estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Sabino, 1996).

#### *Participantes*

Participarán 10 docentes y 10 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario.

La población objetivo será el equipo docente de la Licenciatura, y el criterio de selección de muestra estará conformado por aquellos que son profesionales psicopedagogos, puesto que desde la formación en dicha disciplina se estudia al aprendizaje como un proceso y se considera a la evaluación como parte del mismo. De esta manera, serán los docentes titulares que integran las cátedras de 4to y 5to año, de “asignaturas” y “seminarios”, ya que son quienes toman las decisiones de orden metodológico. Por otra parte, será tomado también como población objetivo los estudiantes de la carrera, la selección de muestra será aleatoria y estará conformada por aquellos que se encuentren cursando 5to año, dado que son quienes tienen más experiencias de presentación a exámenes finales.

#### *Instrumento de recolección de datos*

El modo en que se recolectarán los datos será por medio de una entrevista semiestructurada, la cual será confeccionada para este trabajo. Desde las palabras de Hernández Sampieri et al (2006), “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Las mismas tendrán una duración aproximadamente de 30 minutos, y estará guiada a partir de diversos ejes temáticos, cada uno diseñado con preguntas específicas para cada una de las muestras seleccionadas. Los mismos girarán en torno a: concepciones de evaluación, características del examen final, instrumentos de evaluación utilizados (para los docentes) y relación entre evaluación y aprendizaje.

#### *Procedimiento*

Se llevará a cabo en una Universidad privada de Rosario. En primera instancia, se acordará el encuentro con cada docente seleccionado para realizar la entrevista de forma individual, las cuales, con el previo consentimiento informado, se registrarán por audio para luego desgrabarlas para su posterior análisis. Una vez conformada la muestra de la población docente, se dará paso a seleccionar aleatoriamente a los estudiantes y se repetirá el mismo procedimiento antes mencionado, también con consentimiento informado.

#### *Tratamiento de los datos*

Los datos obtenidos se analizarán de forma sistematizada, a partir de un enfoque cualitativo, el cual dará lugar a un análisis de contenido siguiendo ciertos criterios de segmentación para la elaboración de unidades de análisis. En el caso de esta investigación, será a través de criterios temáticos, es decir, “el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate” (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 10); con un tipo de categorización mixta a través del cual se tomarán categorías de partida como las ya existentes y se formularán alguna más cuando este repertorio de partida no contenga categorías capaces de cubrir una unidad de registro. (Rodríguez Sabiote, 2003). Las categorías de análisis de las cuales se parte son: concepciones, evaluación, examen final, aprendizaje y de una

relación entre las mismas, dejando lugar al surgimiento de otras que no hayan sido tomadas.

### *Resultados esperados*

Los resultados esperados apuntan a pensar que los estudiantes podrían no considerar al examen final como una instancia de aprendizaje a diferencia de los docentes, quienes si considerarían al examen final de esta manera en relación con los instrumentos que utilizan.

### **Cronograma de trabajo**

	<b>Mar</b>	<b>Abr</b>	<b>May</b>	<b>Jun</b>	<b>Jul</b>	<b>Agos</b>	<b>Sep</b>	<b>Oct</b>
<b>Búsqueda bibliográfica</b>	X	X						
<b>Escritura del marco teórico</b>	X	X						
<b>Escritura de antecedentes</b>		X	X					
<b>Elaboración de entrevista</b>			X					
<b>Trabajo de campo</b>			X	X				
<b>Desgrabación de entrevistas</b>			X	X				

<b>Escritura de metodología</b>					X			
<b>Análisis de datos</b>					X	X		
<b>Escritura de resultados</b>						X		
<b>Escritura de conclusiones</b>							X	
<b>Escritura de introducción y palabras clave</b>								X
<b>Escritura del resumen y agradecimientos</b>								X

### Referencias bibliográficas

- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, 41(164), 68–81.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Ander Egg, E. (1997). *La planificación educativa*. Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. 1a ed.-Paidós.

- Aranda, A. F., Pastor, V. M. L., Oliva, F. J. C., & Parra, R. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*. 41(2), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- Asun Inostroza, R., Zuniga Rivas, C. & Ayala Reyes, M.C. (2013) La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*. 38, 277-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Biglieri, F. J., & Nucciarone, M. M. (2018). *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/725>
- Cano, L. G., Martínez, F. G. L., & Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. 7(14), 2-11. [10.13140/RG.2.2.19132.56964](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19132.56964)
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla. [https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf)
- Capote Castillo, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Mendive. Revista De Educación*. 10(2), 116–123. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/519>
- Celman, S. (2004). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. *Voces*, 8(5), 15-32.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A; Celman, S;

- Litwin, E; Palou de Maté, M. C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.
- Filidoro, N. (2009). Hacia una conceptualización de aprendizaje. En Filidoro, F, *Psicopedagogía. Conceptos y problemas*. Biblos/Metodologías.
- Gutiérrez, S. S. M., Torres, N. J., & Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*. 44(1), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Krzemien, D., Pietrantuono, L., & Yedaide, M. M. (2021). Evaluación universitaria del aprendizaje en el área psicológica - Una mirada crítica. *Psicología Escolar e Educativa*. 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021210204>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. C. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Paidós.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*. 14(41), 563-591. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Perassi, M., & Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*. 21(3), 23-31. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Ricoy, M. C. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de

caso. *Educación XX1*. 16 (2), 321-342.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451006.pdf>

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.

Ruiz, M. Á. G., & Serra, V. Q. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(2), 9-30.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205632>

Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen.

Simarra Obeso, R., & Cuartas López, L. del C. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*. 8(1), 198–216.

<https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>.

## **E. CV Autoras**



Currículum Vitae de **PAPESCHI, ANTONELLA**

### **DATOS PERSONALES:**

Fecha de nacimiento: 12 de diciembre 2000.

Nacionalidad: Argentina.

Lugar de nacimiento: Rosario, Santa Fe.

Email: antopapeschi12@gmail.com

### **FORMACIÓN ACADÉMICA:**

Universitario: Universidad del Gran Rosario - Licenciatura en Psicopedagogía, 2019 – presente.

Secundario: San Juan Bautista de La Salle - Bachiller en Artes Visuales, 2014 – 2018.

### **CURSOS/IDIOMAS:**

Proyecto ENTENDER: Características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo.

- Dislexia. Jul, 2021.
- Discalculia. Agos, 2021.
- TDAH. Oct, 2021.
- TEA. Nov, 2021

Idioma: Inglés. Título: Cambridge English: Preliminary (PET) - B1, 2018.

### **PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES:**

- Dispositivo Psicopedagógico de Recepción de Consulta (DPRC), Mar - Sep 2022.
- Jardín N° 46, "Dr. Albert Schweitzer", Sep 2022- Mar 2023.
- Centro de Asistencia a la Comunicad (CEAC), Sep 2023 - Mar 2024.



urrículum Vitae de **TROSCH, ALDANA NOELÍ**

### **DATOS PERSONALES:**

Fecha de nacimiento: 28 de abril, 2001.

Nacionalidad: Argentina.

Lugar de nacimiento: Rosario, Santa Fe.

Email: aldanatrosch@gmail.com

### **FORMACIÓN ACADÉMICA:**

Universitario: Universidad del Gran Rosario - Licenciatura en Psicopedagogía, 2019 – presente.

Secundario: Colegio Santa Rosa de Viterbo n° 3180, 2014 – 2018.

### **CURSOS:**

Proyecto ENTENDER: Características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo.

- Dislexia. Jul, 2021.
- Discalculia. Agos, 2021.
- TDAH. Oct, 2021.
- TEA. Nov, 2021

### **PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES:**

- Orientación Vocacional Ocupacional Laboral “A elegir también se aprende” UGR / Sep 2023 – actualidad.
- Dispositivo grupal “Centro de Salud El Gaucho” / Sep – Mar 2023.
- Psicopedagogía Comunitaria “Aprender en comunidad” / Sep a Mar 2023.
- Dispositivo Psicopedagógico de Recepción de Consulta (DPRC) “Centro de Salud El Gaucho” / Sep – Mar 2022.
- Jardín N° 46, “Dr. Albert Schweitzer” / Mar – Sep 2022.