



VII COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR

"Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional"

Mar del Plata, Argentina

29 de Noviembre al 1º de Diciembre de 2007



CALIDAD Y CONCEPCIONES: CONSTRUIR CRITERIOS PARA ABORDAR LA COMPLEJIDAD

Las concepciones de los estudiantes sobre metas y patrones motivacionales y las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje como objeto de investigación para una evaluación de la calidad centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Bentancour Marcelo – Ricci Daniel

mbentancour@mixmail.com, dricci@ffyb.uba.ar

Índice

Introducción: Pág. 2.

Algunas consideraciones sobre los criterios de análisis: Pág. 4.

Una investigación como recorte y ejemplo: Pág. 8.

Resumen

En trabajos y estudios actuales sobre Educación Superior y Calidad observamos lo que se identifica como “un limitado desarrollo conceptual y metodológico para la evaluación y la acreditación de los aspectos de carácter pedagógico”, pues la idea de calidad que suele impulsarse se refiere más a lo formal que a los aspectos cualitativos que se encuentran en forma intrínseca en el trabajo educativo.

Es nuestro objetivo contribuir a un campo de problematización que evite la disociación existente entre “las condiciones que ofrece la institución” y “los programas”, tomando como objeto de análisis “la doble mediación” del proceso de aprendizaje: La actividad del docente y los dispositivos materiales y simbólicos que delimitan la actividad de aprendizaje.

Para ello proponemos una serie de criterios de evaluación cuya pertinencia puede determinarse a partir de un programa de investigación que permita identificar las creencias de docentes y alumnos y el impacto de las prácticas sobre ellas.

Con el objeto de discutir este planteo referimos un estudio que hemos realizado en el CBC de la UBA y cuyos objetivos han sido: Identificar los patrones motivacionales de los estudiantes en momentos y materias comunes de su camino educativo y su frecuencia de aparición ante situaciones típicas.

Texto

Introducción

En trabajos y estudios actuales sobre Educación Superior y Calidad se observa *“un limitado desarrollo conceptual y metodológico para la evaluación y la acreditación de los aspectos de carácter pedagógico”* (Fernández Lamarra, 2007), pues la idea de calidad que suele impulsarse se refiere más a lo formal que a los aspectos cualitativos que se encuentran en forma intrínseca en el trabajo educativo; de esta manera, al no darse cuenta de los procesos cognitivos que se desarrollan en el ámbito de la educación superior, los procesos de evaluación y acreditación *“difícilmente puedan en una actividad reguladora de la vida académica y de la dinámica social”* (Díaz Barriga citado por Fernández Lamarra, 2007).

Situar los componentes o elementos de la institución universitaria en los procesos inherentes nos permite realizar un análisis genético de la expansión o surgimiento de aquellas funciones psicológicas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la carga afectiva involucrada en ellas. Así, podemos inaugurar una vía de análisis de la congruencia y relevancia de las prácticas institucionales en relación a los objetivos acordados.

Una evaluación, asimismo, no es los “datos”, aunque éstos sean indispensables, sino el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión. (CONEAU, 1997)

Caracterizar el *“proceso profundamente humano”* nos permitirá contribuir a un campo de problematización que supere la disociación existente entre *“las condiciones que ofrece la institución”* y *“los programas”* y establezca como objeto de análisis *“la doble mediación”* del proceso de aprendizaje: La actividad del docente y los dispositivos materiales y simbólicos que delimitan la actividad de aprendizaje.

Reflexionar sobre las prácticas y las creencias en las que se edifican incorporando el análisis de las *“representaciones”* implícitas, que se extienden a todos los dominios de práctica, rescata el valor de la explicitación progresiva, la reestructuración y la integración jerárquica de las representaciones como medio para incrementar los niveles de autonomía y

agencialidad. Esta herramienta metacognitiva permite incrementar las posibilidades de transformación en la medida en que se interiorice como medio de autoevaluación de la dinámica de los procesos institucionales, rescatándose aquí los principios de “pedagogía y orientación formativa” planteados por Dias Sobrinho y que permitirían asumir que *“la evaluación es una práctica social de sentido fuertemente pedagógico y es un proceso de producción de conocimientos y juicios de valor sobre la propia institución”* y que la evaluación –concebida de esta manera– *“permite un proceso de elaboración de conocimientos y de crítica y posibilita la toma de conciencia de la necesidad de transformar la institución”* (Dias Sobrinho, 1995).

Elena Martín (Martín, 2006) rescata la *“co-construcción de las representaciones en situaciones de interacción entre docentes”* y nos plantea que evaluar y gestionar el cambio educativo supone actuar sobre dimensiones múltiples y entender las relaciones de interacción y de complejos de causalidad que ello implica, así el “Centro Educativo” se convierte en el núcleo de la evaluación y del cambio educativo.

Recuperar la teoría de Donald Schön (Schön, 1992) implica *“contar con espacios en los que, fuera ya de la acción docente, se convierta ésta en objeto de conocimiento... es el momento de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción...”* que deben ser incluidos en la organización de los Centros pues *“la coordinación horizontal y vertical”* deben ser entendidas como espacios de formación que permitan el espiral práctica – reflexión como camino de conceptualización de los procesos de cognición. En este punto, en donde recuperamos algunas notas sobre la experiencia española referida a la evaluación basada en el Centro Educativo como objeto de investigación, es que observamos una convergencia con lo expresado en otro desarrollo:

“La atomización en cátedras, la falta de instancias integradoras y de sistemas de evaluación del desempeño docente, la ausencia de responsables de poner en relación los diversos indicadores del desempeño del conjunto de los docentes y del conjunto de los estudiantes volvían incierto el resultado formativo” (Pérez Rasetti, 2004).

Esta descripción que, si bien responde a la particularidad de las carreras de ingeniería, puede ser considerado un factor que demanda una modalidad de análisis del “currículo en desarrollo” que permita la concurrencia de las distintas líneas de análisis en un núcleo central.

Algunas consideraciones sobre los criterios de análisis

En el apartado anterior efectuábamos un recorrido con el propósito de situar una propuesta de análisis dinámico pues, en nuestra opinión, analizar los elementos de un sistema en forma aislada nos impide alcanzar aquellos procesos que permitirían identificar la capacidad de una institución y su potencial de cambio ante un escenario que requiere la reflexión como motor de desarrollo.

Esta preocupación nos lleva a efectuar un recorte que nos permita situar los siguientes tópicos de interés:

1. El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. El análisis de las estrategias de expansión de competencias (o de las funciones psicológicas implicadas).
3. El análisis de las estrategias de fomento de la motivación por aprendizaje.

Si bien los dos últimos ejes son componentes necesarios del primero se hace importante subrayarlos pues en los documentos suele hacerse mención, en forma bastante frecuente, a las “competencias” y a la “retención de matrícula” –si bien la motivación no agota la dimensión de la “retención de matrícula” creemos que es un componente esencial, más aún porque suele ser dejado de lado-.

A manera de ejemplo nos remitimos al documento “Situación de las carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina” a partir del cual podemos inferir que el acercamiento al currículo de estas carreras se realiza a partir de una serie de supuestos de los cuales identificaremos los más relevantes:

- La necesidad de una articulación “horizontal y vertical” de los programas académicos.
- La necesidad del componente “prácticas” en el recorrido académico del alumno.

A pesar de esto, las posibilidades de retención de alumnos quedan situadas como una consecuencia de factores externos a la dinámica del proceso de aprendizaje (Nada más alejado de nuestra intención es establecer una oposición entre estos componentes, mencionamos al proceso de aprendizaje y el estilo motivacional derivado de él como elemento de retención de matrícula porque lo consideramos relevante y porque suele estar excluido de los análisis de referencia) y, por otro lado, las competencias necesarias para el ejercicio profesional serían una consecuencia casi unívoca del componente teórico práctico del programa.

Estos supuestos están sugeridos en el Anexo de los “Lineamientos para la Evaluación Institucional”:

“Los currículos y programas son la espina dorsal de la formación superior. Sus características de rigidez, de flexibilidad, de actualidad y de articulación con las necesidades regionales y nacionales pueden indicar grados diferenciales de calidad”. (CONEAU, 1997)

Quizás este sea uno de los factores que determinen la paradoja registrada en el informe de referencia como en otros de características similares:

“A pesar de las estrategias implementadas, la deserción en la Universidad es todavía muy alta”. (CONEAU, 2007)

La operación de articular el análisis de las competencias con el análisis de los contenidos implica un cambio que, entre otras cosas, desacraliza los saberes académicos, poniéndolos en línea con el contexto socio-histórico –refiero a los comentarios sobre el ACCEDE (Pérez Rasetti, 2004)- y nos permite situar en contextos particulares la idea de un “currículo en desarrollo”.

A partir de esto nos gustaría establecer los siguientes criterios:

a. La competencia articula tres planos o niveles en donde se juega el grado de eficacia de un sujeto: La distancia entre el resultado deseado y el realmente logrado; la calidad del proceso y el control o regulación conciente sobre el proceso y el resultado obtenido.

Estas capacidades cognitivas del sujeto son posibilitadas por procesos de internalización derivados de las prácticas de aprendizaje y su análisis nos obligará a situar diferencias entre competencias más generales o básicas y competencias de dominio.

Existen, entonces, aquellas competencias básicas que sitúan el desarrollo de un sujeto en un contexto socio histórico específico y han surgido de relaciones mediadas por herramientas o artefactos (alguna de las discusiones el impacto de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje abordan esta problemática) y que deben ser objeto de expansión de los currículos -para situar este abordaje remitimos a (Monereo, 2005)-.

Más allá de la discusión específica sobre aspectos singulares de cada una de ellas, existe acuerdo sobre la necesidad de la expansión y/o adquisición de estas competencias en los entornos universitarios. Esto que suele ser objeto de mención frecuente en documentos universitarios no es transpuesto a la currícula, no como objetivo sino como relación entre objetivo y medio práctico.

Paso siguiente, se deberá pasar al análisis de las competencias de dominio que han de surgir del estudio de las prácticas profesionales lo que permitirá identificar la demanda a cada Unidad Académica; sin que esto suponga una subordinación absoluta de las titulaciones a las competencias por área de desempeño profesional –criterio que es planteado, actualmente, en el espacio europeo de educación superior-. Nuevamente, las competencias tienen que resultar un elemento dinámico de la currícula.

b. Lo descrito en el apartado anterior nos remite a un nuevo núcleo de análisis: la práctica docente:

“La tarea de enseñar es uno de los principales cometidos de la institución. Dos son los tipos de actores involucrados: los docentes y los alumnos. Ambos se interrelacionan a través de un contenido que se manifiesta en el programa. Y este programa es parte de un plan articulado cuyo objetivo es la formación en un área, disciplina o profesión... La institución debe contar con un cuerpo docente adecuado tanto por sus capacidades profesionales como en relación a su dimensión”. (CONEAU, 1997)

La práctica docente requiere realizar un diagnóstico del grado de expansión de las competencias y la adecuación de los procesos de enseñanza al diagnóstico efectuado. Todos los “constructivismos” en educación poseen este punto de convergencia como axioma.

Esta reflexividad requiere del docente la expansión de competencias que le permitan este tipo de análisis sobre su propia práctica.

La posibilidad de reflexividad en espiral, o recursiva, requiere la redescipción de las creencias tradicionales sobre el aprendizaje, la enseñanza y otras representaciones complementarias.

Esta posición sobre los procesos de enseñanza, tal cual lo planteábamos en la introducción, requiere un tipo de evaluación centrado en el proceso, o mejor dicho, en los procesos de

enseñanza y de aprendizaje; por lo que, esta concepción, permite utilizar la evaluación como un elemento de promoción de estrategias motivacionales por el aprendizaje.

c. El análisis de las estrategias de motivación desplegadas por los alumnos en la institución universitaria: Este punto se articula con los anteriores y es el que hemos elegido para ejemplificar a través de una investigación que hemos efectuado.

Una investigación como recorte y ejemplo

El desinterés, el bajo rendimiento y la deserción de los estudiantes del primer año de los programas de licenciatura son algunos de los problemas recurrentes en nuestras instituciones universitarias.

En la Universidad de Buenos Aires, el 30% de los alumnos inscriptos a la institución no comienzan a cursar las materias que les son asignadas para cursar el primer cuatrimestre de la carrera elegida; pero si observamos que es lo que ocurre con quienes comenzaron, descubrimos que un porcentaje similar dejó de cursar antes o inmediatamente después de la toma de los primeros exámenes parciales, estimándose como razones, la situación de examen y la diferencia entre el rendimiento estimado por parte del alumno y su desempeño durante la evaluación. Es este grupo al que sus docentes caracterizan con bajos niveles de motivación y escasa o nula participación en clase.

Lo obtenido en entrevistas, suministradas a docentes de este Ciclo de la UBA, nos lleva a recuperar lo afirmado por Jesús Alonso Tapia (1997) sobre la forma en que, muchas veces, los docentes afrontamos e interpretamos el desinterés y el bajo rendimiento de los alumnos, argumentando que el contexto familiar y social no favorece la motivación y atribuyendo, así, la responsabilidad a las actitudes con las que acuden a la institución educativa y a factores externos a ella.

Otra forma de abordar el problema es preguntarnos sobre la manera en que las creencias y afectos se actualizan en las instituciones universitarias; esto no significa negar el efecto del contexto social y cultural en el interés y la motivación de los alumnos, sino reconocer que el contexto institucional le da un marco a las representaciones de conocimientos y pautas para la acción comprometidos en patrones motivacionales típicos, lo que nos lleva a indagar sobre las formas en que estas creencias son situadas por los estudiantes durante su camino educativo.

A partir de esto, el punto de partida de nuestra investigación ha sido el siguiente supuesto: Mejorar el desempeño de los alumnos del primer año de la Universidad de Buenos Aires, a partir de la instrumentación de estrategias motivacionales por parte de sus docentes, requiere el conocimiento sobre las formas en que las creencias y afectos implicados en la motivación se actualizan en esta institución.

Identificar los patrones motivacionales típicos de los estudiantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en momentos y materias comunes de su camino educativo, establecer su frecuencia de aparición ante situaciones típicas y correlacionar las frecuencias identificadas en nuestra población objeto con los resultados obtenidos en un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid han sido los principales objetivos de este estudio.

Para este estudio se contó con 124 estudiantes del primer año del ciclo de licenciatura de la UBA en los dos primeros meses de curso. La mitad de ellos debió escoger entre 4 relatos típicos el que mejor se adaptaba a las distintas situaciones planteadas, la otra mitad tuvo que hacerlo luego de los primeros exámenes parciales. Las historias adaptadas del estudio efectuado por Juan Huertas y colaboradores en la UAM describían cuatro estilos de afrontamiento de las situaciones de aprendizaje que son: motivación por el aprendizaje, por el lucimiento, por el miedo al fracaso y no complicarse la vida y hacer lo imprescindible.

Los resultados mostraron que, al igual que en la Universidad Autónoma de Madrid, si bien para cada situación propuesta las creencias de nuestros estudiantes se concentraron en uno

o dos relatos, el estilo de afrontamiento variaba de acuerdo al nivel de educación formal - por ejemplo, el *“no complicarse la vida”* caracteriza el desempeño en el nivel medio de enseñanza y las situaciones de bajo nivel de desafío mientras que el de *“aprendizaje”* es seleccionado para describir situaciones académicas ideales o de un elevado nivel de desafío.

Esto nos permite concluir que las concepciones sobre motivación no son estables sino que cada persona recurre a un amplio repertorio de posibles modos de actuación y orientación, que actualiza en cada momento dependiendo de cómo interpreta el contexto, lo que valida el supuesto de que *“el conocimiento humano, además de encargarse de tener conceptos agrupados jerárquicamente, sobre todo contendrá creencias sobre el uso de esos conceptos en escenarios típicos y orientativos de la acción”*.

Por otra parte, en relación a la particularidad del contexto de la UBA, la variación más significativa que hemos identificado en la correlación cronológica de ambos grupos estudiados, es el pasaje de un patrón de afrontamiento de *“aprendizaje”* a uno de *“no complicarse la vida”* cuando se describe el comportamiento propio en el inicio de la cursada y dos meses después.

Esto nos brinda una orientación sobre nuevas variables que debemos analizar pues la relevancia de este recorte se vincula con la posibilidad de desarrollar estrategias motivacionales que permitan retener matrícula y mejorar el rendimiento de los alumnos del primer año de los ciclos de licenciatura y desarrollar una concepción de la *“calidad”* que, como decíamos al principio otorgue sentido al *“proceso profundamente humano”* que nos implica cotidianamente.

Bibliografía

Agudo, Raquel y Huertas, Juan Antonio (2003): Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo Carles y Pozo Juan Ignacio (Comp.): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Síntesis, Madrid.

Alonso Tapia, Jesús (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Edebé, Madrid.

Bentancour, Marcelo (2007): *Concepciones de los estudiantes del CBC de la UBA sobre metas y patrones motivacionales*. Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.

CONEAU (1997): *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

CONEAU (2007): *Informe final: Evaluación externa, Universidad Nacional de Lomas de Zamora*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

CONEAU – MECyT (2005): *Situación de las carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina*. CONEAU – MECyT, Buenos Aires.

Dias Sobrino, José (1995): *Avaliacao institucional, instrumento da qualidade educativa*. En Balzan, Newton y Dias Sobrino, José (comp.): *Avaliacao Institucional: teoria y experiencia*. Sao Paulo, Cortez Editora.

Fernández Lamarra, Norberto (2007): *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de acreditación y evaluación*. Universidad nacional de Tres de Febrero, Caceros.

Martín, Elena y Cervi, Jimena (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Pozo José Ignacio, Scheuer Nora y otros (comp.). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Graó, Madrid.

Monereo, Carles (2005). *Internet y competencias básicas*. Graó, Barcelona.

Pérez Rasetti, Carlos (2004) : *La acreditación y la formación de los ingenieros en la Argentina*. Inédito, Río Gallegos.

Schön, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Piados, Barcelona.