



TENSIONES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

en el área de la Sanidad Vegetal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

Cecilia Abramoff* y Luciana Garatte**

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

Este artículo describe y analiza las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP entre 2000 y 2010. Conceptualizamos la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad, reconociendo el protagonismo de los actores institucionales que intervienen en su definición. En tal sentido, se consideró tanto la perspectiva que la propia institución construye acerca de la evaluación, como la de los docentes de tres asignaturas afines del área mencionada. En cada caso, se tuvo en cuenta la estrategia de evaluación, identificando los objetos que quedan comprendidos dentro de ella, los momentos, las modalidades e ins-

trumentos. Se interpretaron los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar sus prácticas evaluativas, indagando en las estrategias, las problemáticas que enfrentan y las alternativas que ponen en práctica para resolverlas. Se analizaron las dinámicas de trabajo que construyen como grupo académico dentro de cada curso, a partir de las cuales toman decisiones sobre diversos aspectos. Como resultado observamos que las prácticas de evaluación constituyen ámbitos en los que se expresan fuertes tensiones en las que operan múltiples determinaciones, pero reconociendo la existencia de ciertos niveles de autonomía de los sujetos docentes que les permiten idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de evaluación
- Sanidad Vegetal -
Tensiones - Perspectiva
de los actores



La investigación surgió a partir de la preocupación de docentes de Terapéutica Vegetal acerca las prácticas de evaluación implementadas en ese curso en la década comprendida entre los años 2000 y 2010, y del interés por mejorar la calidad de las estrategias docentes en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹. Es así que al inicio, nuestro abordaje se fue perfilando hacia cuestiones relacionadas con la confiabilidad y validez de los instrumentos que diseñábamos e implementábamos como parte de nuestra experiencia docente. A partir de nuestra participación en la Especialización en Docencia Universitaria y de los aportes conceptuales y metodológicos derivados de la investigación educativa, comenzamos a reflexionar -de manera sistemática- acerca de las cuestiones antes enunciadas. Así, conceptualizamos la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad, logrando poner distancia de las primeras motivaciones para relacionar esas inquietudes con las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en nuestra institución. La revisión de antecedentes acerca de la evaluación de los aprendizajes y de los trabajos específicamente relacionados con el área de las Ciencias Agropecuarias,

nos permitieron redefinir nuestro problema. Entendimos entonces que para poder mantener el compromiso teórico y metodológico con los intereses primarios de nuestra pesquisa, debíamos procurar un marco de interpretación y comprensión de las estrategias y prácticas de evaluación de los aprendizajes que trascendiera la experiencia específica de nuestro curso, ampliando nuestra visión hacia el área de la Sanidad Vegetal de la carrera. De esta manera, el universo espacial de la investigación quedó delimitado por las tres asignaturas que componen el área: Zoología Agrícola, Fitopatología y Terapéutica Vegetal. Las dos primeras pertenecen al tramo de las ciencias básico-agronómicas y la tercera al de las agronómico-aplicadas².

En primer lugar, desarrollamos el marco conceptual referencial a partir del cual interpretamos los fundamentos y supuestos que los actores involucrados expresan para sustentar las prácticas evaluativas que llevan a cabo. En el segundo apartado, presentamos sintéticamente los resultados del relevamiento de la perspectiva de los docentes del área de Sanidad Vegetal. Finalmente, interpretamos esos resultados considerando las dinámicas de trabajo que construyen como grupo académico, asumiendo la complejidad y múltiples determinaciones que inciden en las prácticas de evaluación y reconociendo los niveles de

autonomía de los sujetos docentes que les permitan idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

Existen amplios antecedentes acerca de la evaluación del aprendizaje en distintos niveles educativos, pero una menor proporción referidos a esa problemática en el nivel universitario y menos aún relacionados con las Ciencias Agronómicas y, particularmente las disciplinas del área de la Sanidad Vegetal, como es el caso de Terapéutica Vegetal.

Partimos de reconocer a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje como un fenómeno complejo que requiere el necesario compromiso de la comunidad educativa para llegar a consensos básicos, que neutralicen aspectos discrecionales que aún persisten. En este sentido, la evaluación remite además a otros espacios -como el campo económico y social- por lo que se afirma que está sobredeterminada y es multidimensional (Bertoni et al, 1996). La evaluación es un espacio de conflicto donde se pueden analizar fracturas entre prácticas pedagógicas y supuestos teóricos. Se ponen en evidencia múltiples aspectos que van desde los proyectos, características y procesos institucionales, los estilos de gestión y las propuestas

La evaluación es un espacio de conflicto donde se pueden analizar fracturas entre prácticas pedagógicas y supuestos teóricos.

curriculares hasta las particularidades de los docentes y los alumnos. *"Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa"* (Op. Cit.: 3). En la misma línea, desde la investigación didáctica se plantea la importancia de "desnaturalizar" las prácticas cotidianas de evaluación en la universidad, para evitar caer en un reduccionismo distorsionante y pensarlas como un problema que va mucho más allá de los instrumentos o los alumnos. En cambio, se propone considerarlas desde una perspectiva más amplia a partir de sus implicancias, desde diferentes puntos de vista: los docentes, los estudiantes, el ámbito institucional, social, etc. Es así que confluyen y constituyen múltiples factores de distinta naturaleza en cada práctica de evaluación (Celman, 1998; Camilloni, 1998; 2010; Santos Guerra, 2007; Steiman, 2008).

Las investigaciones que relevamos acerca de la construcción del pensamiento del profesor de ciencias en relación a las prácticas de evaluación abordan distintos aspectos pertinentes para nuestro trabajo (Bain, 2007; Katzkowicz y Mottier López, en Anijovich, 2010). Una dimensión estudiada refiere al origen y a los procesos que llevan a la construcción de esas concepciones. Algunos autores señalan que se originan durante los años en que el futuro profesor es estudiante (Gallego Badillo et. al, 2006); otros destacan que las actitudes y opiniones de los docentes se fundamentan en un saber práctico, conformado a partir de la experiencia y las representaciones sociales compartidas con sus colegas (Guirado et al, 2010). Otra dimensión relevante se vincula con la incidencia de las concepciones de los profesores en los procesos de toma de decisiones asociados a las prácticas de evaluación, en la medida en que *"repercuten en la elección de las actividades que [los docentes] proponen para la evaluación y en la lectura que hacen de los resultados que alcanzan sus estudiantes"* (Katzkowicz y Mottier López, 2010:114). No obstante, algunas investigaciones han mostrado que no existe una relación lineal entre las concepciones y las acciones de los docentes. Más allá que sus creencias sean tradicionales o constructivistas con respecto a los contenidos, la metodología y la evaluación, aquello que los profesores creen que "se debe hacer" es diferente, o guarda muy poca relación con lo que "creen hacer" en sus clases (Contreras Palma, 2009). Este señalamiento nos pareció relevante porque muestra la conflictividad que puede darse entre el nivel prescriptivo de la práctica (el deber ser), las creencias acerca de lo que hacemos y las acciones que efectivamente emprendemos. La última dimensión que abordamos se refiere al peso que tienen las tradiciones consolidadas en las prácticas de evaluación en educación superior (Novoa, 2000; Santos Guerra, 2007). Las investigaciones indican que entre las fuentes de tensión en la vida de los profesores universitarios merecen destacarse la intensificación del trabajo cotidiano, a partir de la multiplicación de funciones y tareas que operan en desmedro del tiempo disponible para reflexionar sobre sus propias prácticas; la importancia creciente de dispositivos de control y evaluación de los profesores; los requerimientos crecientes derivados de los pro-

cesos de reforma curricular que empuja a los profesores a un frenesí de cursos, congresos, publicaciones, etc. En consonancia con el enfoque que venimos desarrollando, situamos el análisis del pensamiento del profesor en el contexto más amplio de la cultura social de la que participa; retomamos algunos aportes de investigaciones que enfatizan la importancia de comprender esos saberes relacionándolos con elementos constitutivos del trabajo docente (Perrenoud et al; 2001; Tardif, 2009). En palabras de Maurice Tardif,

“(...) el saber [del profesor] es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera (...) no es una cosa que fluctuó en el espacio (...) es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares” (Tardif, 2009: 10).

En relación con la formación del profesorado, Tardif presenta una perspectiva que supone cambios en las concepciones y las prácticas vigentes. A los fines de nuestro trabajo, nos parece significativo señalar que los programas de formación para la enseñanza deberían contemplar un enfoque reflexivo, teniendo en cuenta los condicionantes reales del trabajo docente, y estrategias para minimizarlos en la acción. Por otra parte, se debería conceder a los docentes

“(...) el estatus de verdaderos actores y no de meros técnicos o ejecutores de las reformas de la educación concebidas sobre la base de una lógica burocrática de “arriba abajo”, dándoles “tiempo y espacio para actuar como ejecutores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia profesión” (Tardif, 2009:178-179).

Como hemos visto, los estudios acerca del pensamiento del profesor nos aportan algunas pistas tanto para construir el abordaje

metodológico de nuestro problema, como también para el análisis posterior de los resultados. Aún a riesgo de resultar redundantes, nos parece relevante señalar que nuestra motivación por conocer cómo piensan y actúan los equipos docentes cuando evalúan a sus alumnos no es la de juzgarlos en sus intervenciones pedagógicas. Por el contrario, nuestra intención es comprenderlas desde el convencimiento de la potencialidad transformadora que tiene el ejercicio reflexivo sobre nuestra práctica, reconociéndonos en nuestra doble condición de analistas y actores de la realidad que estamos abordando.

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA FCAYF-UNLP

Se analizaron algunos aspectos de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en nuestra Facultad, considerando tanto las regulaciones institucionales que intervienen en su definición, como las formulaciones plasmadas en los programas de las asignaturas. Además, se sistematizó la perspectiva que la propia Unidad Académica construye acerca de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y los principios que orientan y regulan el diseño de las estrategias de evaluación de los cursos según la normativa vigente, expresada en diversos documentos de autoevaluación que incluyen la perspectiva de docentes y estudiantes.

Si bien reconocemos que este abordaje nos permite describir las características de esas prácticas, entendimos que era necesario profundizar el análisis de las concepciones que los docentes construyen, ya que inciden no sólo en sus formas de entender la realidad educativa, sino también en las acciones cotidianas que emprenden. En tal sentido, se sistematizó la perspectiva de profesores y auxiliares del área de Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica, a partir del análisis que ellos mismos realizan de sus estrategias y prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Se consideró relevante realizar un análisis comparativo de la perspectiva de los docentes de las tres asignaturas seleccionadas, en referencia a sus concepciones sobre las prácticas de evaluación. Dentro de las variadas problemáticas que pudimos identificar, podemos mencionar dos grandes grupos: a) Problemas que los docentes perciben como

limitantes en su accionar pedagógico donde incluimos tres determinaciones que consideramos surgieron como rasgos salientes: las institucionales, las referidas al propio equipo docente y las vinculadas a los estudiantes como destinatarios de las prácticas de enseñanza y evaluación. b) Dificultades en sus propias estrategias de evaluación de los aprendizajes, donde incluimos dos dimensiones que consideramos surgieron como rasgos sobresalientes: La primera se refiere a que los docentes coinciden, mayoritariamente, en preferir la modalidad escrita para la evaluación, pero más por una cuestión de practicidad (debido a la cantidad de alumnos) y a la necesidad de contar con algún documento - en caso de "reclamo" de algún estudiante. Aunque no lo digan en términos técnicos, esta última razón alude a cuestiones de confiabilidad del instrumento. Sumado a esto, la mayor parte de los entrevistados manifiesta cierto grado de disconformidad con el régimen de aprobación sin examen final, sobre todo porque expresan no poder "encontrarle la vuelta" al objetivo de "garantizar aprendizajes sólidos sin examen final". La segunda dimensión está referida a la carencia de instancias de integración final. Al respecto, llama la atención el hecho de que, a pesar de reclamar de alguna manera la posibilidad de disponer de instancias de integración de contenidos, ninguna de las tres asignaturas analizadas lo realiza de manera formal aunque en algunos casos ensayan propuestas de globalización que no inciden en la evaluación sumativa. Sin embargo, los dos Planes actualmente en vigencia (Pan 7 y 8) contemplan la posibilidad de adoptar modalidades de integración final de los contenidos en instancias evaluativas, siempre y cuando la propuesta sea analizada y aprobada por el Consejo Directivo antes de su aplicación.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos abordado la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el área de Sanidad Vegetal en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP. A partir de una motivación inicial focalizada en cuestiones de confiabilidad y validez de instrumentos, y con los aportes recogidos de nuestro tránsito por la Especialización en Docencia Universitaria y del análisis de antecedentes,

ampliamos nuestra perspectiva conceptualizando la problemática de la evaluación desde las múltiples aristas que la componen y dan cuenta de su complejidad. Recuperamos resultados de investigaciones que nos condujeron a identificar criterios para interpretar y caracterizar las prácticas que serían objeto de estudio en nuestra pesquisa. El enfoque teórico y metodológico que asumimos nos llevó a privilegiar la perspectiva de los actores, que organizamos en dos niveles: la institución y los docentes involucrados.

Al momento de caracterizar las estrategias de evaluación de los cursos del área de Sanidad Vegetal, observamos una centración en el alumno como objeto privilegiado de la evaluación, que se refleja en una tendencia a definir y precisar las instancias y modalidades de evaluación de los aprendizajes de los docentes hacia los alumnos. Estas prácticas responden tanto a las exigencias de las normativas vigentes como a tradiciones consolidadas en la educación superior universitaria de nuestro país, que enfatizan la dimensión que conecta la evaluación con la acreditación. Destacamos que esta tendencia no parece registrarse al momento de referirse a la autoevaluación, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Abordamos la perspectiva de los equipos docentes acerca de sus propias prácticas en las condiciones sociales específicas en las que desarrollan su trabajo, en línea con los enfoques teóricos asumidos (Perrenoud et al, 2001; Tardif, 2009). De los datos analizados, destacamos las tensiones que a juicio de los entrevistados les "imponen" las restricciones emanadas de las regulaciones institucionales vinculadas a la evaluación. Lo antedicho redundante, a su vez, en formas solapadas de resistencia a ser "sometidos" a procesos evaluativos, que son significados por los actores como mecanismos de control y condicionamiento a su tarea cotidiana. Entendemos que estas concepciones pueden relacionarse con lo que Santos Guerra (2007) denomina "cultura del sometimiento y de la competitividad", que parecieran manifestarse en un sentido

(...) observamos una centración en el alumno como objeto privilegiado de la evaluación, que se refleja en una tendencia a definir y precisar las instancias y modalidades de evaluación de los aprendizajes de los docentes hacia los alumnos.

opuesto en el caso estudiado: los docentes intentan resistir a las presiones que se derivan de las exigencias crecientes en una profesión cada vez más competitiva y que presenta múltiples aristas. Una consecuencia que observamos derivada de lo anterior, sería cierta inhibición a implementar innovaciones por no contar con la legitimación esperada por parte de la Institución. Desde su perspectiva, respondería a la falta de claridad en la definición institucional de las estrategias y prácticas para lograr el perfil profesional esperado. Sin embargo, a partir del análisis de las normativas, los programas y mecanismos de evaluación de los mencionados cursos, observamos que la Facultad ha fijado pautas detalladas que regulan la enseñanza y la evaluación. Entonces, es posible suponer que los docentes entrevistados estarían expresando un desacuerdo hacia las normas definidas más que una clarificación de lo establecido. Desde la mirada de los actores docentes, las regulaciones institucionales relativas a la evaluación en sus múltiples dimensiones y objetos, son percibidas como mecanismos de control y condicionamiento que vulneran su autonomía profesional. Diferencias en las dinámicas de trabajo de los distintos equipos docentes evidenciaron cierto nivel de autonomía capitalizada para idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

Algunos resultados son concordantes con el diagnóstico que realiza Antonio Novóa (2000) cuando describe las fuentes de tensión que operan sobre el trabajo docente en el contexto actual. Frente a esas determinaciones, los docentes entrevistados, en contraposición, subrayan un marcado desequilibrio con respecto a los menores requerimientos que deben afrontar los estudiantes: en sus palabras, a los alumnos se les exige "cada vez menos" y, encima, "tienen el poder de juzgarnos". Nos parece pertinente retomar los conceptos de Camilloni (1998; 2010) cuando se refiere a la evaluación como una de las instancias en donde queda en mayor evidencia la asimetría entre docentes y alumnos. A la luz de los planteos expresados, creemos que esta asimetría podría verse de manera totalmente opuesta en el caso analizado: en algunas circunstancias estaría dada, no por el poder que tienen los docentes sobre los alumnos, sino los alumnos sobre los profesores o la Institución sobre

los profesores. A su vez, estos resultados se acercan a una de las desvirtuaciones que señala Steiman (2008) sobre la autoevaluación, percibida comúnmente como una "práctica demagógica" por los docentes universitarios. En esas condiciones resulta improbable que la autoevaluación conduzca a una mejora de los procesos de enseñanza y evaluación, objetivo al cual "debería" responder. Concordamos con Celman (1998) en que, para que la evaluación se aleje del enfoque de la constatación, medición y comparación competitiva de los conocimientos, es necesario que los sujetos -docentes- intervengan con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía, en un ámbito educativo que admita y valore sus actividades. Es posible suponer que en el caso que hemos estudiado, la percepción de los actores acerca de la ausencia de estas condiciones explicaría la escasa tendencia hacia la autoevaluación y la sensación de que esas prácticas funcionan en la institución, en mayor o menor medida, como un mecanismo de asignación de premios y castigos.

Un rasgo que surgió como sobresaliente de las condiciones sociales en las que trabajan los docentes universitarios, fue el incremento de las tareas que burocratizan su trabajo, quitando energía y tiempo a otras actividades más específicas del quehacer académico. En nuestro Trabajo Integrador Final (Abramoff, 2011) hemos explicado que el aumento de mecanismos de evaluación y acreditación nacional y regional repercuten negativamente en la evaluación de la práctica docente. Paradójicamente esos mecanismos pretenden introducir cambios superadores y, sin embargo, en esta Facultad al menos, parecieran producir el efecto contrario. Estos resultados son consistentes con diversos estudios que han puesto en evidencia que esas políticas no necesariamente contribuyen a dinamizar el proyecto académico si no que pueden, en ocasiones, obstaculizarlo promoviendo prácticas que se orientan más hacia la simulación

(...) para que la evaluación se aleje del enfoque de la constatación, medición y comparación competitiva de los conocimientos, es necesario que los sujetos -docentes- intervengan con un cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía, en un ámbito educativo que admita y valore sus actividades.

de los cambios que a la producción efectiva de transformaciones (Krotsch et al., 2007; García de Fanelli, 2008; Araujo, 2003).

Sin perjuicio de reconocer la incidencia de esas determinaciones, es preciso señalar que hemos podido constatar dinámicas de trabajo colectivo muy diferentes en los tres casos analizados y que constituyen determinaciones internas a los equipos docentes que intervienen en la producción de innovaciones. En efecto, en un mismo contexto institucional, pudimos verificar modalidades cercanas a las pautas propias del trabajo colaborativo y colegiado entre pares, frente a dinámicas con mayores niveles de fragmentación interna. Esas diferencias podrían indicar los niveles de autonomía que efectivamente tenemos los docentes universitarios en nuestras prácticas. Finalmente, pudimos recoger una valoración crítica de la mayoría de los docentes entrevistados respecto de los efectos formativos que han producido las últimas y sucesivas reformas curriculares. Se registró consenso respecto a que los ajustes a los planes de estudio no han logrado resolver la intensidad de la currícula en diversos tramos de la formación, y esto impediría, a juicio de los profesores, que los alumnos se comprometan activamente en clases a partir de una dedicación suficiente al estudio sistemático y continuo de los cursos en los que participan. Los cuestionamientos parecen referirse, en mayor medida, a la dificultad para lograr procesos de integración y articulación de contenidos, niveles de compromiso y dedicación con las tareas, aspectos todos que se vinculan con la calidad de la formación más que con el resultado sumativo que se obtiene, en cuanto a la aprobación o no de su curso.

A lo largo de este trabajo hemos privilegiado la perspectiva de los actores para describir de qué manera, tanto a nivel institucional como de cada equipo docente, se resuelve el diseño y puesta en marcha de las estrategias de evaluación. En el análisis reconocimos la incidencia de las determinaciones externas a las prácticas de los docentes, tanto institucionales como relativas a las políticas de educación que trascienden a la propia Facultad. Al mismo tiempo, intentamos dar cuenta de otras variables internas que inciden en el procesamiento de las decisiones. Al respecto, pudimos verificar que más allá de la adecuación o resistencia a las normas institucionales los

docentes actúan a partir de creencias, particulares dinámicas de trabajo, formas de relacionarse y compartir o no los problemas que los afectan y las decisiones que deben tomar en sus prácticas cotidianas. Advertimos que aunque los docentes explicitemos o no los criterios que sustentan nuestras decisiones prácticas, esos parámetros operan cuando nos preguntamos de qué manera es conveniente evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, adquieren sentido cuando intentamos acordar con nuestros pares decisiones críticas respecto de cómo ponderar las producciones de los estudiantes o asignarles una calificación numérica. En esos procesos decisionales se ponen en evidencia cómo funcionan las relaciones de poder dentro de los equipos docentes: quién tiene poder para elaborar un programa de evaluación, diseñar un instrumento, establecer los criterios para decidir la aprobación o no de un estudiante, entre otros. Y es precisamente esta dimensión política presente en toda práctica evaluativa, una de las cuestiones clave para comprender conflictos y tensiones que, explicitados o no, atraviesan las situaciones sociales específicas que intentamos analizar en nuestro trabajo. Es también desde el reconocimiento de esos márgenes de autonomía que los docentes universitarios tenemos en nuestra práctica, que creemos con Celman (1998) que la evaluación puede ser una fuente de conocimiento y de gestación de mejoras educativas si se reflexiona tanto sobre las problematizaciones y propuestas iniciales como sobre los procesos realizados y logros alcanzados. En línea con la perspectiva de Tardif (2009), reafirmamos la necesidad de que se reconozca a los docentes como los verdaderos actores de los procesos de reforma y cambio curricular, como sujetos competentes, con poder y autonomía para decidir sobre sus propias prácticas, entre ellas las de evaluación, en un contexto de reflexión y colaboración colectiva.

En ese sentido, nuestro trabajo pretende sumarse como aporte a ese debate y reflexión grupal, asumiendo la complejidad y múltiples determinaciones de las prácticas de evaluación, pero reconociendo los niveles de autonomía de los sujetos docentes que les permitan idear y llevar a cabo alternativas superadoras.

NOTAS

¹ Los estudios universitarios agronómicos en nuestro país surgieron en nuestra Unidad Académica en 1886, aún antes de la nacionalización de nuestra Universidad. La FCyF de la UNLP constituye una de las cinco primeras universidades nacionales en las que comenzó la carrera de Ingeniería Agronómica.

² La denominación básico -agronómicas y agrónomo-aplicadas ha sido tomada del Plan de Estudios Vigente (Res. C.A. N°222/04). En este caso, las asignaturas mencionadas se ubican en el segundo, tercero y quinto año de la Carrera, dando cuenta de un eje transversal en la formación del futuro graduado.

BIBLIOGRAFÍA

Abramoff, C. (2011). "La evaluación de los aprendizajes en el área de la Sanidad Vegetal de la Carrera de Ingeniería Agronómica: entre la perspectiva de la institución y las prácticas de los docentes". Tesis de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19405>

Araujo, S. (2003). "Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura". La Plata: Al Margen.

Bain, K. (2007). "Lo que hacen los mejores profesores universitarios". Valencia: PUV.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). "Evaluación. Nuevos Significados para una Práctica Compleja". Buenos Aires: Kapeluz Editora S.A.

Camilloni, A (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos?", en Anijovich, R. (comp) La Evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-41.

Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires: Paidós Editores.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Camilloni, A. R. W; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Matè, M. del C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Editores, pp. 35-66.

Contreras Palma, S.A. (2009). "Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos.", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias Vol. 8 N° 2, pp. 505-526. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Gallego Badillo, R; Pérez Miranda, R.; Torres de Gallego, L. N; Gallego Torres, A. P. (2006). "El papel de "las prácticas docentes" en la formación inicial de profesores de ciencias", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias. Vol. 5 N° 3, pp. 481-504. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

García De Fanelli, A. (Edit.) (2008). "Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales". Buenos Aires: CEDES.

Guirado, A.M; Olivera, A del C.; Mazzitelli, C.A y Aguilar, S.B (2010). "¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física?", en Revista electrónica de Enseñanza en las Ciencias. Vol. 9 N° 3, pp. 618-632. Recuperado en: <http://www.saum.uvigo.es/reec/lang/spanish/volumenes.htm>

Katzkowicz, R. y Mottier López, L. (2010). "Diversidad y evaluación", en Anijovich, R. (comp) La Evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós, pp. 103-124.

Krotsch, P; Camou, A.; Prati, M. (2007). "Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Ar-

gentina y América Latina". Buenos Aires: Prometeo Libros.

Novóa, A. (Org.) (2000). "Vidas de profesores". Portugal: Porto Editora LDA.

Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. y Charlier, E. (Org.) (2001). "Formando profesores profissionais. Quais Estratégias? Quais competencias? Porto Alegre: Art-med Editora.

Santos Guerra, M. A. (2007). "La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana". Buenos Aires: Bonum Narcea.

Steiman, J. (2008). "Las prácticas de evaluación", en Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM Edita, pp.125-207.

Tardif, Mauricio (2009). "Los saberes del docente y su desarrollo profesional", Madrid: Nancea, S.A. de Ediciones.

CV's

** Ingeniera Agrónoma, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria de Terapéutica Vegetal. Investigadora del Programa de Incentivos, FCAYF - UNLP. Área de especialidad: Sanidad Vegetal.*

Contacto: cecidenver@yahoo.com.ar

*** Doctora en Educación, UDESA. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora adjunta ordinaria de Pedagogía y Profesora adjunta interina de Pedagogía I, FAHCE-UNLP. Asesora Pedagógica, FCAYF-UNLP. Docente de posgrado, UNLP. Investigadora del Programa de Incentivos. Área de especialidad: formación pedagógica y pedagogía universitaria.*

Contacto: lgaratte@gmail.com