

Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios frente a la evaluación

MARGARITA HAYDEÉ GUAJARDO

guajardomargarita@gmail.com

Tesista de Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ALEJANDRO PALACIOS

apalacios@fcv.unlp.edu.ar

Cátedra de Bioquímica, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

SILVINA CORDERO

silvina.cordero.protto@gmail.com

Didáctica de las Ciencias Naturales e Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (CONICET- Universidad Nacional de La Plata).

Introducción

La evaluación, con su función certificadora, resulta particularmente importante para los y las estudiantes del primer año en la Universidad, ya que su capacidad de respuesta a los parámetros que utiliza el profesorado para evaluar será un condicionante básico del éxito o el fracaso académico (Ezcurra, 2005). En carreras tradicionales, la relación numérica deficitaria entre docentes y estudiantes, según Bakker *et al.* (2009), condiciona, en general, la elección de propuestas de evaluación de aprendizajes. La carrera de Médico Veterinario (FCV, UNLP) enfrenta el fenómeno de la masividad, posee alta tasa de deserción y bajo rendimiento. Esto implica desgranamiento del alumnado, especialmente en 1º año, al cursar materias básicas como Bioquímica. Así, se considera a la evaluación como una instancia crítica para la continuidad de la carrera.

Entre las investigaciones referidas al cambio que significa el pasaje desde la escuela secundaria a la universidad, Vélez (2005) analiza cómo el/la estudiante se apropia y se piensa a sí mismo/a como partícipe de la cultura universitaria. Menciona dos conceptos relevantes sobre dicha transición: 1) el/la ingresante aprende a

ser estudiante y este aprendizaje puede ser facilitado en forma institucional; 2) Existen modos de aprender del estudiante que tienen que ver con su experiencia académica previa en su paso por la escuela media. Estos modos deberán ser comprendidos y a veces modificados a fin de que los y las estudiantes puedan acceder a un aprendizaje más significativo y autónomo. Concluye que ingresar a la universidad constituye un proyecto de vida que no sólo involucra al individuo, sino que se sostiene en posibilidades y expectativas familiares y sociales.

Según Pierella (2016) la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución, pero también puede ser un mecanismo de selectividad social. En el primer año de una carrera de grado, donde se producen las mayores proporciones de abandono, que afectan en mayor medida a los sectores en desventaja, la evaluación es una instancia crítica y puede actuar como motivo de exclusión social. Por otro lado tenemos que tener en cuenta que cada carrera posee una especificidad disciplinar, discursiva y epistemológica que el/la estudiante tiene que poder apropiarse en el menor tiempo posible para alcanzar lo que Velez (2005) denomina “el oficio de estudiante”.

Teobaldo (1996), sobre el ingreso en la UBA, opina que aprender el oficio de estudiante requiere de un proceso de apropiación de conocimientos complejos, adaptación a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida, nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, diferentes normativas y modalidades de funcionamiento institucional. Además para muchos/as estudiantes supone: aprender a vivir en otra ciudad, convivir con nuevos/as compañeros/as, fuera de espacios cotidianos y conocidos y lejos de afectos cercanos. Estos factores influyen, a veces decisivamente, en la posibilidad de continuar los estudios universitarios (Mercado, 1997).

Paolini *et al.* (2015), exploran la dinámica emocional de estudiantes universitarios/as durante la evaluación y llegan a la conclusión de que el modo en que los estudiantes son evaluados constituye uno de los factores del contexto que más influye en su motivación para el aprendizaje, en la intensidad de las emociones que experimentan y en la calidad de los resultados que obtienen. Sánchez Rosas *et al.* (2012) observan que la ansiedad frente a los exámenes afecta el rendimiento y acarrea consecuencias como impedir, retrasar o dificultar el ingreso, el avance o el egreso en el nivel superior.

Celman (1998) considera que la evaluación será valiosa si nos permite conocer el grado de apropiación del conocimiento que alcanzaron los y las estudiantes, pero para eso es importante que el tipo de conocimiento promovido sea de buena calidad. La autora alega que no sirven métodos sofisticados que se aplican para dar

cuenta de conocimientos poco significativos. Sostiene además que no existen formas de evaluación mejores que otras, la calidad depende del grado de pertinencia que dicha evaluación tenga con el objeto evaluado, con los sujetos implicados y con la situación en que se ubiquen.

Partiendo de estas referencias teóricas hemos construido tanto el objeto cuanto los instrumentos de investigación que describimos a continuación.

Contexto y metodología

La investigación se viene desarrollando dentro del siguiente marco contextual: Bioquímica es una asignatura que pertenece al primer año de la carrera de Médico Veterinario en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, con una matrícula anual de aproximadamente 750 alumnos/as. Dentro de ese número, casi el 30% son estudiantes que vuelven a cursar la materia, ya sea por haber desaprobado la cursada o por haberse vencido el plazo para rendirla (alumnos/as recursantes). En el plan de estudios vigente, identificado como 606, la asignatura tiene una duración de 70 horas. El cronograma del curso de Bioquímica abarca un total de diez Actividades Presenciales Obligatorias (APOS) desarrolladas en una clase de carácter teórico-práctico de 4-5 hs por semana.

En 2015, cuando se realizó el relevamiento para esta investigación, el curso se dividió en dos bloques de 5 APOS cada uno. Después de cada bloque se tomó una evaluación que constaba de un examen parcial escrito con tres instancias para rendir cada uno. La propuesta de evaluación para la aprobación de la asignatura presentó dos modalidades, una por cursada con examen final y la otra por cursada con acceso a promoción. Para la modalidad de cursada con examen final los estudiantes debían aprobar dos evaluaciones parciales sumativas, con una calificación igual o mayor a 40 (cuarenta) puntos sobre 100 (cien) puntos posibles (pudiendo el estudiante rendir en tres instancias), y la aprobación de un examen oral con una calificación de 4 (cuatro) puntos. Para acceder a la promoción debían aprobar las dos evaluaciones parciales sumativas escritas con un promedio igual o mayor a 70 (setenta) puntos. El formato de los exámenes fue una mezcla de prueba estructurada y semi estructurada: pruebas de reconocimiento, doble alternativa, apareamiento o correspondencia, ordenamiento, selección múltiple, llenar espacios en blanco (es decir, de respuesta acotada, para contestar con un concepto, palabra o frase). Este tipo de pruebas, según Paoloni (2015), serían potentes mediadores motivacionales en el surgimiento de emociones académicas positivas en cambio una evaluación que

brinde autonomía y libertad para demostrar el dominio de los contenidos y la construcción de aprendizajes significativos producirá emociones negativas como ansiedad, nerviosismo, angustia y tensiones. En el segundo parcial se agregaron algunas preguntas de respuesta abierta.

Comenzaron las clases 759 estudiantes y en la primera semana de mayo no se presentaron a rendir el primer parcial (es decir que abandonaron la cursada) 110 alumnos/as. En el primer parcial desaprobaron 37 alumnos/as. En el mes de junio, al segundo parcial no se presentaron 55 alumnos/as. En junio desaprobaron el segundo parcial 35 alumnos/as. Por lo tanto, el desgranamiento fue del 31%. Los/as docentes de la cátedra consideraron como causas probables de dicho desgranamiento que:

- los/as estudiantes fueron dados/as de baja por no completar la documentación necesaria para el ingreso a la Universidad,
- que desaprobaron otras materias, o
- que tuvieron problemas personales¹.

Aprobaron la cursada en total 522 estudiantes, es decir un 69% de quienes la iniciaron. De los 522 alumnos/as que aprobaron el curso, 117 lo hicieron por promoción sin examen final, el resto aprobó sólo la cursada.

Desde el punto de vista metodológico, se diseñó un cuestionario para recoger percepciones y vivencias de los/as cursantes en las distintas instancias de evaluación de la asignatura Bioquímica. El cuestionario para la entrevista constó de ocho preguntas para obtener información sobre emociones placenteras o de malestar. Las entrevistas se realizaron inmediatamente después de haber rendido los exámenes parciales, a fin de recoger los estados emocionales luego de la experiencia de la evaluación. También fueron objetivos: caracterizar, según la percepción del estudiantado, la relación existente entre lo enseñado en clase y lo incluido en las evaluaciones; analizar dificultades identificadas por alumnos/as en la comprensión lectora de las consignas de las pruebas escritas; identificar dificultades de adaptación a sus modalidades de evaluación; comparar rendimientos de estudiantes en las evaluaciones parciales con autoevaluaciones de sus aprendizajes; y caracterizar formas de organización del estudio. El grupo entrevistado fue aleatorio, constituido con personas que finalizaban en distintos momentos el examen y que aceptaban ser entrevistadas. Se entrevistaron un total de 119 estudiantes, 65 después del primer examen parcial y 54 después del segundo, en las tres instancias de evaluación reglamentarias. Los exámenes se desarrollaron en el horario habitual de clases y ge-

1 Documento elaborado por la cátedra para las Jornadas de Ciencias Básicas 2015, FCV, UNLP.

neralmente en aulas amplias y luminosas, pero algunas veces se utilizaron aulas demasiado pequeñas, mal ventiladas y poco iluminadas, por haberse superpuesto la fecha con las evaluaciones de otras asignaturas.

Tratamos de averiguar si las causas de los problemas y tensiones que presenta la evaluación en nuestra muestra de estudio estaban encuadradas dentro de los siguientes ejemplos:

a) La escasa preparación académica en el área de Química de la escuela secundaria, ya sea porque la especialidad lo/la preparó en otras áreas del conocimiento, o por falencias de la preparación (aprendizaje superficial, contenido desactualizado, poco profundo, o preparación docente deficiente).

b) La dificultad para organizar los tiempos diarios de estudio, tener un lugar de estudio inadecuado o inexistente, los hábitos de estudios deficientes adquiridos durante el nivel medio, el escaso conocimiento de técnicas de estudio, malos hábitos de sueño. etc.

c) Inadecuada jerarquización de metas en relación con la opción de formación profesional.

d) Dificultad para enfrentar la evaluación en particular en Bioquímica desde lo personal (nervios, ansiedad, poca preparación) o desde lo ambiental (lugar donde se tomó la evaluación, actitud de los/as docentes y de sus compañeros/as frente al examen, tiempo insuficiente para desarrollarlo).

Resultados

Presentamos las informaciones y opiniones relevadas en las entrevistas considerando las siguientes dimensiones temporales y temáticas:

a) Antes del examen: manejo del tiempo de estudio, modalidad de estudio, material utilizado;

b) Durante el examen: estado emocional, congruencia entre lo enseñado y lo evaluado, valoración del examen, comprensión lectora de la premisas del examen; y

c) Después del examen: autoevaluación de su desempeño.

Ya que se observaron diferencias en las respuestas relevadas entre el primer y el segundo examen parcial, presentamos una síntesis de ambas instancias en cada apartado.

a) Antes del examen primer parcial, recogimos las siguientes respuestas de los y las alumnos/as:

Manejo del tiempo de estudio: Los estudiantes en general, percibieron que el tiempo disponible para preparar su examen no fue suficiente para lograr una buena preparación que les permitiera aprobar, estudiaron entre dos días y una semana, algunos lo hicieron día por día mientras iban cursando y luego repasaban. Una estudiante estudió toda la noche anterior. Los estudiantes que reconocieron tener conocimientos previos debidos a su educación secundaria, aseguraron que les bastó con repasar, ya que el temario incluido era similar a lo estudiado.

Modalidad de estudio: Casi todos los y las estudiantes estudiaron con la modalidad individual, algunos/as pocos/as estudiaron en grupo, otros/as combinaron las dos modalidades. Quienes estudiaron grupalmente consideraron el grupo de estudio como un rasgo contextual de importancia para rendir el examen y lo vincularon al surgimiento de emociones de tranquilidad, alivio, esperanza. Estudiaron con las compañeras de grupo, con el hermano que también estudiaba Veterinaria, con un compañero con el que convivía, con una profesora particular, con una amiga que le explicó.

Material de estudio: En general los/as estudiantes utilizaron sólo la guía de actividades, preparada por docentes de la asignatura, algunos/as agregaron apuntes tomados en clase, información buscada en Internet y resúmenes de las clases teóricas. Pocos/as usaron el libro *Química Biológica* (Blanco, 2000), recomendado por la cátedra; otros/as, libros del secundario que para el primer examen parcial les sirvieron, también usaron sus carpetas del colegio secundario. Dos estudiantes comentaron que para estudiar utilizaron una metodología propia, expresándose de la siguiente manera:

“Tengo todas las puertas de vidrio de mi casa escritas, me hago cuadros y estudio de ahí”.

“Con un método que tengo: escribiendo, leyendo y transcribiendo, con los apuntes de clase y la guía”.

Por otro lado, las personas entrevistadas en el segundo parcial opinaron:

Manejo del tiempo de estudio: En general el tiempo dedicado a la preparación del examen les resultó insuficiente; estudiaron entre un día y una semana, expresaron que les faltó el tiempo porque hubo superposición con evaluaciones de otras materias, o por la necesidad de trabajar, viajar, o ambas cosas. Un alumno se preparó durante los viajes que realizaba en tren y en colectivo. Algunos/as fueron preparando el parcial día a día, especialmente quienes recursaban la materia, y luego repasaron. Una estudiante tuvo problemas habitacionales que no le permitieron estudiar. Un alumno dijo que se presentó sólo para ver cómo era el examen sin la preparación adecuada. Una alumna estudió con el novio, otra alumna estudió sola

pero con ayuda de su cuñada, otra con un amigo, hubo quienes utilizaron las dos modalidades.

Material de estudio: Como en el primer parcial, en general utilizaron la guía de APOS pero para esta instancia agregaron: apuntes tomados en clase, el libro de Blanco (2000), información hallada en Internet, las presentaciones en *PowerPoint* que les facilitaron los/as docentes y resúmenes tomados en clase. Hubo una tendencia a mejorar y diversificar las fuentes de información.

b) Durante el examen: a efectos de relevar información acerca de lo vivenciado durante la evaluación les realizamos las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste durante el examen? ¿Qué crees que te hizo sentir así? ¿Qué te parecieron los exámenes? ¿Qué relación encontraste entre los temas del examen y los temas desarrollados en clase? ¿Qué te parecieron las consignas de la evaluación? Si no las entendías ¿preguntaste al docente para que te oriente? ¿Te alcanzó lo que habías estudiado para aprobar?

Las dos primeras preguntas fueron dirigidas a relevar las experiencias emocionales de los y las estudiantes relacionadas a su bienestar subjetivo, en el momento de enfrentarse al examen. Durante el primer examen parcial la mayoría de los/as alumnos/as dijo haberse sentido bien, tranquilo/a o cómodo/a, (emociones positivas). Pero también hubo quienes sintieron nervios, ansiedad frente a la evaluación, por la posibilidad de obtener resultados negativos. Una minoría se sintió directamente mal. Una estudiante se sintió “algo perdida” y otra “atosigada”.

En respuesta a la pregunta de qué creían que los hizo sentirse de esa manera, expresaron:

“Bien, porque eran los temas que había estudiado”

“Mejor que en la otra instancia, porque vengo a levantar nota para la promoción”

“Re bien, la vez pasada le había dicho que no había estudiado, que trabajaba; estudié y aprobé y ahora espero sacar nota”.

Observamos que estos/as estudiantes experimentaron emociones placenteras, como alegría por los resultados obtenidos, orgullo por haber cambiado sus estrategias de aprendizaje, o disfrute por conseguir superarse.

Por el contrario, las experiencias emocionales que describieron haber vivenciado otros/as estudiantes frente a la circunstancia de la evaluación fueron emociones negativas, ansiedad y nervios por no entender los ejercicios propuestos en el examen, desilusión por olvidar lo estudiado, enojo por considerar que todas las materias eran muy difíciles.

“Esta vez me pareció más complicado que el anterior y me faltó tiempo para estudiar”.

La alumna que expresó que se sintió *“atosigada”* atribuyó su emoción al formato del examen, de múltiple opción y verdadero o falso. Su valoración sobre el examen fue de disconformidad por *“sentirme confundida y no llegar a entenderlo”*.

Un alumno se sintió nervioso porque *“desaprobé por poco y no vine a la corrección”*, y otro estudiante se sintió mal, porque se le acumularon parciales de diferentes materias.

Una alumna expresó sentirse *“mal conmigo misma porque había estudiado y en el momento de leer las premisas me di cuenta de que no las recordaba y era la última instancia para aprobar”*.

Algunos alumnos consideraron que *“todas las materias me resultan bastante difíciles”*.

Con respecto a las percepciones y valoraciones acerca de los exámenes escritos que tuvieron que resolver, luego del primer parcial los/as estudiantes, en su mayoría definieron el examen como fácil, claro y bien desarrollado. Hubo quienes lo consideraron más difícil que el de la instancia anterior². Varios/as alumnos/as expresaron estar conformes con la modalidad del examen (de opción múltiple y verdadero o falso). Uno de ellos afirmó que era el examen más fácil comparado con las demás materias, otro sintió que se relajó al saber que *“no había descuento por respuesta errada”*, dos alumnas se complicaron con *“los grupos funcionales”* y el desarrollo de las fórmulas. Una estudiante dijo tener que viajar, lo que le complicaba cursar normalmente; otra estudiante planteó tener problemas de nervios y falta de memoria, dos expresaron que pretendían levantar nota para la promoción y una afirmó no entender la materia.

En cuanto a la congruencia entre lo evaluado y lo enseñado, la mayor parte del estudiantado coincidió en que los temas desarrollados en clase estaban relacionados con los de la evaluación, el examen no provocó sorpresas, no fue inquietante porque estaba dentro de lo esperado. Sólo una alumna opinó que no eran exactamente los mismos temas. Otra agregó que además las guías preparadas por docentes de la cátedra, sirvieron de orientación de lo que se tomaba en el examen.

En lo que se refiere a la interpretación de las consignas del examen parcial, casi todos/as los/as estudiantes las encontraron claras y entendibles. Una estudiante se

² Estos testimonios se refieren a la segunda instancia ofrecida para rendir el primer parcial. La primera instancia fue acompañada por la primera autora de esta comunicación, pero las entrevistas no pudieron ser analizadas por problemas técnicos en el registro del audio.

quejó de la impresión de las hojas y a otra le costó la interpretación por padecer dislexia.

Preguntamos si consideraban que lo que habían estudiado les había alcanzado para aprobar, la mayoría opinó que lo estudiado fue suficiente, el resto se repartió entre los que pensaban que no habían aprobado y los que no estaban seguros.

En el segundo parcial, también la mayoría opinó que el examen fue fácil, un buen parcial y sólo el 10% lo encontró difícil o, al menos, más difícil que el primero.

Con respecto a la comprensión de las premisas, si bien la mayoría opinó que eran claras y se entendían, algunos/as estudiantes opinaron que hubo preguntas que no pudieron interpretar, que se confundieron, que algunas no las respondieron, que eran más complejas que en el primer parcial, y dos alumnas recursantes, a pesar de no haberlas entendido, no se animaron a preguntar a los/as docentes.

En cuanto a la correlación entre los temas del examen y los de las clases que dieron los/as docentes (congruencia entre lo enseñado y lo evaluado) los/as estudiantes opinaron, en su mayoría, que el temario del examen estaba bastante relacionado con el temario de las clases. Una alumna opinó que faltó algo de práctica para saber responder algunas preguntas, porque además de las de opción múltiple y para completar, había otras de tipo abierto, que preguntaban por ejemplo “¿qué pasa si el animal ingiere?” y en las clases no habían practicado ese tipo de cuestionamientos. Otro estudiante dijo “los profesores te van diciendo, te van marcando lo más importante”. Otra alumna expresó:

“Había algunas cosas que yo no me acuerdo haberlas dado, pero la mayoría estaban relacionadas”. Finalmente un estudiante consideró que “El temario del examen y las clases estaban relacionados, sólo que en las APOS te enseñaban de una manera y después te preguntaban: ¿qué pasaría si... tal cosa? En las APOS era más teórico y en el examen más aplicado”.

c) Después del examen, a efectos de obtener una autoevaluación de su desempeño por parte de los/as estudiantes preguntamos ¿te alcanzó lo que habías estudiado para aprobar?

En ambos parciales la mayoría respondió que creía que le alcanzaba para aprobar, mientras que el 12% no estaba seguro o directamente creía que no le alcanzaba; unos pocos que ya habían aprobado, aclararon que en esta instancia pretendían levantar la nota para acceder a la promoción.

Entre las dificultades que, a criterio de los estudiantes, les impidieron aprobar el examen del primer parcial la mayoría expresó no haber estudiado lo suficiente por diversas causas, como falta de tiempo por tener que trabajar, problemas personales, por tener varios exámenes que rendir en lapsos cortos de tiempo. Una alum-

na dijo que le costaba entender la materia, otra que no lograba recordar lo que estudiaba, otro percibía que le faltaba manejo de los tiempos de estudio y un estudiante expresó que cuando iba a rendir olvidaba lo estudiado por la tensión del examen.

En el segundo parcial también la mayoría de los estudiantes planteó que le fue mal por causas similares, por no poder estudiar lo suficiente por diversos motivos. Para un estudiante este examen fue más difícil que el primero y otros esperaban que les tomaran otros contenidos (por ejemplo *estructuras*). Un estudiante adujo que estaba preparando otros exámenes, mientras que una estudiante expresó que tenía problemas habitacionales, ya que vivía en una pensión con otra gente, lo cual le dificultaba estudiar. Transcribimos algunas respuestas:

“No, no es falta de tiempo, es que como yo vivo con dos personas más y siempre me mandan a hacer algo, entonces no puedo estudiar”.

“No, no me fue muy bien que digamos, esta semana tuve tres exámenes, así que...dije que dejaba química para la tercera instancia, porque...sabía que no me iba a ir muy bien”. “Es como que...me cuesta acomodar los horarios para estudiar para todas las materias...yo creo que me iré a hacer tiempo pero todavía no me puedo acostumbrar”.

“Porque si bien me encanta química me olvido de todo, o sea se me van las cosas. Hace dos años que no curso”. “Porque hice los puntos justos y había un montón de cosas que no me las acordaba y me pongo bastante en blanco para rendir parciales”.

“Y mirá, sé que no era complicado, pero tuve unos días un poco difíciles y entonces no pude estudiar lo suficiente, como que se mezcló un poco pero una lástima porque era algo que me gustaba saberlo digamos y que lo veía esencial por eso da un poco de lástima, como que vine pero no estaba convencida porque no sabía todo bien y dije no, no quiero aprobarlo porque más vale quería prepararme mejor el próximo año”.

Los testimonios muestran las dificultades y explicaciones que los/as estudiantes brindan sobre su desempeño en el examen: algunos/as no disponen de la información o no la recuerdan al momento de rendir y otra plantea que por problemas personales decidió desaprobar y dejar la materia para el año siguiente.

Por último realizamos un ejercicio de autoevaluación después de los exámenes parciales, evaluando los y las estudiantes su desempeño, analizando las causas del mismo y expresando sus reacciones afectivas en respuesta a los resultados obtenidos. Preguntamos: ¿Estás conforme con tu rendimiento? ¿Qué te parece que influyó para que tuvieras ese rendimiento? ¿Qué tendrías que hacer para estar conforme?

Tanto en el primer parcial como en el segundo, la mayoría adujo sentirse conforme con su rendimiento, algunos se mostraron disconformes y unos más o menos conformes.

Las razones que percibieron los y las estudiantes que influyeron para conseguir su buen rendimiento fueron: estudiar en grupo, repasar más nomenclatura y fórmulas, estudiar con el hermano, estudiar más tiempo, pedir ayuda a un compañero, escribir, leer y transcribir, sentirse más tranquilo por estar preparado, lograr cursar todas las materias o al menos cuatro; lograr promocionar la materia; recurrir a la materia y por lo tanto resultarles más fácil; haber tenido química en el secundario.

Las razones que, a criterio de los estudiantes, influyeron para un bajo rendimiento fueron: para una estudiante sufrir dislexia, lo que le dificultaba el estudio y además tener que viajar todos los días, no lograr entender la materia, no alcanzar a organizar los horarios de estudio, a pesar de recurrir tener dificultad para entender la materia, problemas personales, falta de tiempo por trabajar y/o viajar. Otros motivos aducidos fueron: tener un año complicado; problemas habitacionales; falta de adaptación a esta nueva etapa.

Un estudiante dijo que no estaba conforme con su rendimiento pero sí con los profesores de la materia; y por último una estudiante se organizó cursando sólo tres materias por promoción y dejando las otras para el año próximo por no alcanzarle el tiempo por tener que viajar.

Ante la pregunta respecto de qué creían que deberían hacer para revertir la situación y lograr estar conformes con su rendimiento, la mayoría dijo que debería estudiar más, organizar los horarios de estudios, algunos dijeron que querían volver a cursar, practicar los ejercicios o esforzarse más.

Retomando hipótesis previas, nuestros hallazgos confirman que las causas de problemas y tensiones que observadas durante la evaluación de Bioquímica en nuestra muestra en estudio fueron: a) la escasa o nula preparación académica en el área de Química de la escuela secundaria por haber optado por una orientación científica diferente del área en cuestión o por no tener afinidad con la materia: *“Química nunca me gustó, me resulta muy difícil, no la tuve en el secundario”*; b) la dificultad para organizar los tiempos de estudio: *“el tiempo no me alcanzó, son varios exámenes en corto tiempo”* o malos hábitos de sueño: *“no dormí en toda la noche para rendir”*; c) inadecuada jerarquización de metas; d) dificultad para enfrentar la evaluación desde lo subjetivo: ansiedad frente a la evaluación, nervios, olvido de lo estudiado; y desde lo objetivo: algunas veces los alumnos rindieron en aulas inadecuadas por ser pequeñas para la cantidad de alumnos, muy calurosas, o

mal iluminadas. A veces los alumnos/as no se animaron a preguntar a los docentes lo que no entendían de sus evaluaciones.

Conclusiones

Según Ezcurra (2011) la tradición del ingreso irrestricto al sistema de educación superior generaría un mecanismo de “selectividad implícita” o fenómeno de “inclusión excluyente”. La investigadora analiza la deserción en la Educación Superior y su relación con la diferencia académica y la diferencia social y considera que el capital cultural esperado por las instituciones como punto de partida, y que se presupone los alumnos ya poseen, no será materia de enseñanza. Por lo tanto, aunque la matrícula se haya expandido, no se han resuelto las diferencias sociales preexistentes. Nuestros resultados concuerdan con las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior relevadas por la misma investigadora en otro trabajo (Ezcurra, 2005).

En nuestra muestra pudimos encontrar, en primer lugar, que el paso de los/as estudiantes por el nivel medio de enseñanza no los/as había preparado con los saberes necesarios para este campo de conocimiento, para aprender a aprender, con las competencias para pensar y comprender en vez de memorizar. En segundo lugar, hallamos que para algunos/as de los/as entrevistados/as, las demandas del tiempo de dedicación al estudio fueron demasiado altas, porque tenían que trabajar y/o viajar, o porque no estaban preparados/as para organizar las distintas actividades que la Facultad les proponía en primer año, ocasionando efectos nocivos en su rendimiento, y dando como resultado la desaprobación de la materia. En tercer lugar, observamos que la única manera de aprender a organizar los tiempos era por su propia experiencia, por ensayo-error y podía ocurrir que no lograran esto transitando su primer año y entonces tuvieran que recurrir. Y por último, detectamos que el apoyo familiar y el perfil socioeconómico fueron otras de las grandes dificultades que el/la estudiante debió sortear para lograr por fin su afiliación como universitario/a. El hecho de tener que trabajar y/o viajar, de no tener un lugar apropiado para el estudio también fueron obstáculos para su transición académica.

Al relevar las dificultades de los y las estudiantes, pudimos también aproximarnos a su universo emocional vinculado a las situaciones evaluativas en Bioquímica. Las emociones encontradas en nuestra muestra fueron: en el primer parcial, de un total de 65 alumnos/as entrevistados/as, un 69% (45) expresaron haber sentido bienestar, tranquilidad, comodidad, independientemente de haber podido aprobar

el examen (*bien pero no estudié, bien pero me faltó tiempo, bien vengo a aumentar nota para la promoción*). Un 12% dijo sentirse nervioso, un 15% expresó dudas y solo un 3% se sintió directamente mal. Los/as entrevistados/as en el segundo parcial, 54 alumnos/as, expresaron haber sentido bienestar, tranquilidad alegría en un 60% de los casos, más o menos un 18% manifestó nervios, 14% se sintió mal, un 3% perdido y una atosigada (3%).

Paoloni (2013), desde el campo de la psicología educacional, asegura que estas emociones son multifacéticas y que en ellas intervienen en forma coordinada diferentes factores subjetivos (afectivos, fisiológicos, funcionales y sociales). Por otro lado, Pekrum (2007) estudia lo que llama emociones de logro, o emociones vinculadas a actividades académicas o resultados de logro, por ejemplo: la rabia o la decepción que un/a alumno/a experimenta al saber que no ha aprobado un examen valorado como importante, el orgullo que siente cuando ha cumplido una meta de su formación, la vergüenza que siente al ser descubierto copiando durante una evaluación, el disfrute cuando logra resolver una tarea; son emociones de logro que se activan en contextos académicos. Las experiencias emocionales de los/as estudiantes están directamente relacionadas a su bienestar subjetivo e impactan en distintos aspectos como el ajuste académico de los/as estudiantes, la calidad del aprendizaje, el rendimiento académico, la calidad de la comunicación en el aula y finalmente la permanencia en la carrera.

Para finalizar, según nuestro punto de vista, y concordando con Ezcurra (2011) consideramos que las instituciones deberían jerarquizar el primer año de las carreras, y generar mecanismos, insertos curricularmente, que involucren la enseñanza en las aulas de las materias de primer año, los hábitos y habilidades que todo/a ingresante debe adquirir para poder transitar con éxito su paso por la enseñanza superior.

Referencias bibliográficas

Bakker, Liliana; López, Marcela y Manazza, Gustavo (2009): La evaluación como instancia de aprendizaje. Diferentes modalidades: ¿los mismos logros? *Actas de las V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativa e investigación educativa*, 1-9, Mar del Plata, Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata.

Blanco, Antonio (2000) *Química Biológica*. 7^a. Ed. Buenos Aires, El Ateneo, 605 pp.

- Celman, Susana** (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? de Camilloni, Alicia R. W.; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México. 1ª Edición, Paidós pp. 35-66.
- Ezcurra, Ana María** (2005): Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, tercera época, XXVII (7), pp. 118-133.
- Ezcurra, Ana María** (2011): *Igualdad en Educación Superior, Un desafío mundial*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC/ CONADU, 108 pp.
- Mercado, Roxana** (1997): “Ingresar a la Universidad: un enfoque antropológico” *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, N°7-8; junio 1996- junio 1997, pp. 17-27.
- Paoloni, Paola y María Cristina Rinaudo** (2015): Dinámica emocional en contextos de evaluación. *Novedades Educativas*, N° 288-289. Dic 14/ Enero 15. pp. 7-13.
- Paoloni, Paola** (2013): Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado. *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado*, Facultad de Humanidades, Universidad nacional de Mar del Plata.
- Pekrun, Reinhard; Frenzel, Anne y Goetz, Thomas** (2007): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. Paul A. Schutz and Reinhard Pekrun (eds.): *Emotion in education*, Amsterdam, Academic Press, pp. 13-36.
- Pierella, María Paula** (2016): Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 2.
- Sánchez Rosas, Javier y Furlan, Luis** (2012): Diferencias de género en metas de logro y ansiedad ante los exámenes. *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Teobaldo, Marta** (1996): Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos. Diez estudios- Investigaciones. *La Universidad ahora*, N° 9-10, pp. 94-105.
- Vélez, Gisela** (2005): El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la Universidad. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria*. Año 2, N°1.