

I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación.

**Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Tandil 29,30 y 31 de octubre de 2014**

- Apellido y nombre del/los autor/es: BIBER, Graciela y BOCCO Andrea
- Institución de procedencia: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- e-mail: bigrasu@gmail.com; anbocco@gmail.com
- Eje y mesa temática: Eje I – Mesa temática 4
- Título: Talleres de preparación para exámenes: una herramienta de desmontaje
- Palabras clave: Examen – preparación – permanencia – estrategia de intervención - articulación

Talleres de preparación para exámenes: una herramienta de desmontaje

Introducción

Si bien diversas investigaciones en el orden nacional e internacional han demostrado que un alto porcentaje de estudiantes hacen su ingreso a los estudios universitarios pero no terminan ni siquiera el primer año, el fenómeno de la deserción, abandono transitorio o definitivo asume características especiales en cada unidad académica.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en el 2011 el índice de retención en el primer año fue de 58 % (todavía formaba parte de la Facultad, la Esc. de Artes); en el 2012 este índice se incrementó al 67%, pero solamente una carrera logró el 70% de retención. Al analizar datos del sistema Guaraní, pudimos observar que para el caso de alumnos regulares, un número importante de ellos se inscribía para rendir, pero no lo hacía, con lo cual al final del cursado del primer año, por ejemplo, de 6 materias solamente rendían 1 o 2. En este caso, se trataba generalmente de materias que habían promocionado. En esta franja, estaba incluido el Curso de Nivelación, el cual es aprobado por promoción en un 78% de los casos.

Frente a este panorama, en el equipo del Programa “Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con la educación secundaria”, comenzamos a preguntarnos

cuáles podrían ser los motivos por los que, los nuevos estudiantes regularizaban las materias pero no las rendían y decidimos elegir algunas estrategias de intervención para tratar de revertir esta situación. Con ese motivo, diseñamos acciones de articulación con las cátedras de primer año a través de las cuales se organizaron talleres destinados a estudiantes de los primeros años para trabajar con ellos, desde un enfoque reflexivo y práctico, las situaciones que enfrentaban /evadían frente a un examen. Las instancias evaluativas en el momento inicial de las carreras comenzaron a presentarse como el entrecruzamiento de dimensiones que atañen al curriculum, a la enseñanza y al aprendizaje y en las que no solo el nuevo estudiante está comprometido en ellas.

Los ingresantes frente a los requerimientos académicos

El ingreso a la Facultad de Filosofía, si bien presenta problemas comunes con otros ingresos universitarios, (población heterogénea, docentes académicamente muy preparados, pero con limitadas herramientas para la atención de la nueva población, infraestructura inapropiada o escasa, entre otros) plantea a la vez problemas propios derivados de la variedad de objetos de estudioⁱ que en ella se abordan, de la diferencia etaria de su población ingresante y, por lo tanto, poseedora de una diversidad de trayectorias educativas, culturales, laborales, entre otras. A la vez, estos nuevos ingresantes, por esas mismas condiciones que los diferencian, han vivenciado un mundo de experiencias que, en muchos casos, los lleva a plantear exigencias académicas, institucionales, personales que no se ajustan a la lógica de funcionamiento de la universidad hoy, cuestión que seguramente tendrá que ser objeto de otros debates.

Son jóvenes, que en algunas carreras (Historia, Filosofía, Geografía, Letras) tienen menos de 21 años en un 40%; en otras, como Cs de la Educación, Archivología y Bibliotecología, el porcentaje mayor se concentra en una franja etaria que va de 23/24 años a más de 40. De los 1000 o 1100 aspirantes que ingresan cada año, el 50/52% trabaja entre 20 y 35 hs semanales y en muchos casos en horarios rotativos. Proviene de escuelas públicas en un 50/51% de los casos, y el nivel máximo de educación alcanzado por sus madres en primer lugar y luego por su padres es del 22% y 19% respectivamente. Otro porcentaje similar se encuentra para madres con estudios terciarios y padres con secundario completo.ⁱⁱ

Esta breve y quizá insuficiente caracterización se pone en tensión cuando uno avanza hacia demandas institucionales e intelectuales, al decir de Coulon, o hacia las dimensiones regulativas e instruccionales de Bernstein (Ambroggio G. y Biber, G 2011) en el contexto universitario. En él los ingresantes se enfrentan con reglas, normas, valores que regulan el movimiento de la institución hacia ciertos fines y con requerimientos del trabajo académico para el cual debe disponer de ciertos medios, lo que aparecería como un todo homogéneo. Pero en la realidad cotidiana de cada carrera se plantearían variaciones que hacen al funcionamiento de cada Escuela o Departamento, en cuanto a la interpretación y aplicación de reglas, normas, disposiciones, reglamentaciones y consecuentemente también en lo que respecta al trabajo académico. Así *“Adquirir el oficio [de estudiante] implicaría también la posibilidad de reconocer, dentro del ámbito universitario, contextos y requerimientos diferentes en funcionamiento simultáneo, y operar con las reglas válidas en cada contexto– asignatura, para producir realizaciones variables ajustadas a esos contextos y requerimientos. En términos de Bernstein se podría hablar del dominio de reglas de reconocimiento y de reglas de realización. (Ambroggio, G, Biber G, 2011)*

Por lo anteriormente expuesto, ese ingresante tan heterogéneo por su edad, trayectorias en diferentes ámbitos, experiencias diversas, enfrenta al acceder a los estudios universitarios demandas, por lo general homogéneas y que en simultáneo se le presentan desde el contexto específico de cada asignatura. Por otra parte, se enfrenta a exigencias normativas regulativas a las cuales, por lo general, no las dimensiona en su total complejidad. Entre las demandas académicas/intelectuales, se pueden citar, entre otras: bibliografía por lo general extensa y con un grado de abstracción importante; tareas académicas que requieren procesos cognitivos no siempre explicitados durante la enseñanza; entrega de producciones escritas con formatos no siempre enseñados; instancias evaluativas de diferentes características según criterios implícitos o no suficientemente aclarados y que no en pocos casos se les plantean en un mismo tiempo de realización. Las exigencias normativas regulativas, diferentes en su contenido y modalidad de implementación de aquellas que rigieron la vida de estudiantes secundarios, e incluso la de otros ámbitos educativos y/o laborales, requieren ser conocidas y apropiadas para evitar que impacten negativamente en su desempeño académico e institucional.

Si el análisis se hace desde una situación práctica de la vida académica cotidiana, el ingresante recién egresado de la educación secundaria enfrenta demandas de lectura e interpretación de textos al mismo nivel que aquellos jóvenes que ya tienen inserción y prácticas en ámbitos universitarios, o laborales donde posiblemente han tenido que desplegar tácticas y estrategias para resolver situaciones similares.

Con relación al tema objeto de esta presentación la realización de instancias evaluativas, es justamente un punto de inflexión, en tanto se ponen en tensión experiencias de evaluación anteriores, la apropiación o no de los contenidos, la propia habilidad para enfrentar situaciones problemáticas, la habilidad de recuperar las cuestiones pertinentes de la enseñanza desarrolladas en las clases, el capital cultural con que cuenta el estudiante que facilita o limita el acceso a conocimientos complejos y abstractos; las interacciones generadas con los docentes, los pares, los contenidos; la interpretación de consignas y criterios fijados por el docente, entre otras.

Prioridades docentes y acciones de intervención: los talleres pre-parciales y los de preparación de exámenes

La Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC cuenta desde 2007, con un equipo docente estable, concursado, (que se terminó de constituir en 2012), dedicado a las tareas de docencia e investigación en el ingreso, el acompañamiento de ingresantes durante su primera etapa de cursado y la articulación con los primeros años y la escuela secundaria. Las actividades de seguimiento académico son vertebrales dentro de este equipo y desde el trabajo sostenido sobre ellas, la preocupación por la permanencia implicó diseñar diversas estrategias, conjuntamente con docentes y estudiantes de los primeros años que impacten en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Varias de nuestras intervenciones se centran sobre lo que hemos definido como un punto neurálgico a la hora de analizar la permanencia de nuestros ingresantes: las instancias evaluativas (parciales y exámenes finales).

Como ya hemos indicado, el número de estudiantes de primer año que regulariza pero no rinde es significativo. A partir de entrevistas en profundidad, encuestas y conversaciones áulicas, en las que se buscó indagar sobre los motivos de este dilatar la acreditación, los estudiantes de primer año manifestaron lo siguiente:

- problemas para organizar el tiempo frente al gran volumen de material de estudio;

- dificultades en la expresión oral;
- falta de experiencia previa en presentaciones orales individuales y en instancias de evaluación final;
- frente a la acumulación de materias que van regularizando, inconvenientes para resolver qué rendir;
- estudiar contenidos y textos que nunca antes han sido evaluados;
- la distancia temporal que media entre el momento en que cursaron la materia y la fecha en la que van a rendirla;
- la simultaneidad del cursado con nuevas materias.

Todos estos motivos se agudizan en la interacción con los “nuevos estudiantes”, a los que hemos aludido en el apartado anterior. En este sentido, sus limitaciones materiales concretas para poder rendir todo y a tiempo los ubica en una situación de mayor vulnerabilidad.

Entre los motivos verbalizados por los estudiantes, aquellos que eran percibidos como de mayor dificultad se referían por un lado al temor a presentarse a rendir los parcialesⁱⁱⁱ y a la organización del tiempo y la expresión oral, cuando de exámenes finales se trataba. Decidimos, entonces, organizar dos dispositivos de intervención para atender estas problemáticas: el Taller pre-parciales y los Talleres de preparación para exámenes dirigidos a todos los estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Respecto a los talleres pre-parciales, los organizamos en coordinación con aquellas cátedras de primer año que de manera voluntaria decidieron trabajar conjuntamente con nosotros diseñando una actividad, en días anteriores al parcial, que anticipara a los estudiantes modalidad, criterios y propósitos de la instancia evaluativa escrita. Dicha actividad se realizó en el marco mismo de una clase, cuando los docentes ofrecieron ese espacio, o en un horario entre prácticos de dos materias a fin de convocar a la mayor cantidad de estudiantes. Para darle sentido a la actividad, se les propuso con anticipación la lectura de un texto de alguna de las unidades de contenido que se incluyera en el parcial y que ofreciera un nivel de complejidad importante para trabajarlo en el taller con vistas a la evaluación. De esta manera la asistencia al parcial no se presentaría como una situación totalmente desconocida, sino que el estudiante ya tenía algunas claves conceptuales, metodológicas, organizativas para enfrentarlo.

Con relación a los Talleres de preparación de exámenes orales, nos centramos en las dos problemáticas básicas, mencionadas con anterioridad: la organización del tiempo y la expresión oral. Los implementamos, aproximadamente, unos veinte días antes de cada turno de exámenes. Dado que contamos dentro del equipo docente del Ingreso con profesores pertenecientes a todas las carreras, entonces al Taller lo estructuramos en dos instancias. La primera es general y la segunda es por disciplina.

El taller tiene como punto de partida una instancia de reflexión de las prácticas de evaluación previas: cuáles fueron los motivos por los que la experiencia fue satisfactoria o no satisfactoria. A partir de aquí, nos adentramos en algunos aspectos que consideramos relevantes para el abordaje de la instancia de examen oral final.

Por una parte, abordamos la importancia del programa, dado que desde las voces de los estudiantes de primer año, este no es considerado como un elemento de guía y organización para el examen. De esta manera, cuando inician la preparación del final oral no utilizan el programa como orientador y, por lo tanto, no tienen claridad sobre lo que deben dar cuenta durante el examen y prepararse en función de ello, no para “satisfacer los deseos del docente” sino para asumir un eje de trabajo a partir del cual recorrer la materia. En el Taller, insistimos sobre el programa como una hoja de ruta clave: nos presenta los ejes centrales, las unidades. Estas son, como su nombre lo indica, núcleos básicos que se deben exponer como tales; o sea, no son una acumulación de conceptos que se desarrollan en forma aislada, sino que deben presentarse sus articulaciones internas y pensar también las relaciones que establecen las unidades entre sí.

Otro aspecto que recuperamos en el Taller se refiere a la importancia de las clases teóricas y a la toma de apuntes. Se trata de poner en evidencia que los teóricos también aportan claves de orientación para encarar la preparación de los exámenes. Desde la revisión de la toma de apuntes, podemos advertir esas claves que arrojan mayor claridad y complejidad cuando la reconstrucción de la clase se realiza contrastando los registros entre compañeros.

Otra herramienta sobre la que el Taller hace foco es la revisión de instancias evaluativas previas en el primer año de cada carrera: parciales y trabajos prácticos. Atendemos a los señalamientos realizados por los profesores como pistas para el estudio. Si estas devoluciones docentes no existen, o bien no son interpretadas con claridad por los estudiantes, desde el Taller planteamos la necesidad de reponer esa información en un

horario de consulta. La insistencia sobre esto se sostiene en la importancia que asignamos a que el alumno revise su producción a modo de autoevaluación y diseñe su estrategia de estudio para el examen final.

En la segunda parte, trabajamos divididos por carreras y nos dedicamos específicamente a la producción oral. Los estudiantes en diversas entrevistas manifiestan no haber advertido la relevancia que podía tener la preparación, organización y ensayo previos de la exposición oral. En este sentido, no perciben que lo que se juega en un examen no es solo la comprensión del contenido sino cómo se lo comunica, cómo se pone de manifiesto la interpretación, la capacidad de establecer relaciones, la apropiación de los ejes centrales de la materia, con la inclusión de términos técnicos en el propio discurso.

La apuesta del Taller en el registro de la oralidad, se centra en la valoración de la anticipación. En este sentido, realizamos ejercicios de elaboración de un plan de exposición oral que organice el desarrollo del contenido desde algún eje específico. La confección de este plan depende de las pautas particulares que se indiquen desde cada cátedra. Más allá de estas particularidades, orientamos a los estudiantes para que en la ejecución de ese plan puedan dar cuenta de: un manejo global de los contenidos, precisión conceptual, empleo de lenguaje técnico, dominio de la bibliografía específica y obligatoria, establecimiento de relaciones pertinentes.

En el Taller recomendamos que este plan de exposición oral sea practicado en una instancia de simulación de examen construida con los pares. Ficcionalizar con un compañero esta instancia los pone en situación concreta de exposición oral, con la interacción a partir de preguntas formuladas o de comentarios intercalados, por parte de los pares que ofician de docentes.

El porqué de un desmontaje

A partir de la experiencia realizada durante los últimos años con la organización de los talleres pre-parciales y los de preparación de exámenes, nos planteamos junto a un grupo de docentes de primer año y junto a los alumnos la necesidad de desmontar el “dispositivo examen”.

Hablamos de desmontaje puesto que, desde una revisión del desempeño en evaluaciones previas, en el trabajo conjunto del Taller se abre la posibilidad de una reflexión sobre las

propias prácticas evaluativas, la especificidad del género académico “examen escrito” y “examen oral” y los requerimientos académicos que cada uno de ellos conlleva.

Algunos aspectos emergentes de este desmontaje presentan al examen como una situación inédita:

- sus requerimientos académicos, por lo general, no han sido trabajados previamente;
- las evaluaciones que se proponen durante el cursado de la materia son, por lo general en su totalidad, escritas, mientras que los exámenes son orales;
- muchas de las evaluaciones parciales suelen ser grupales, mientras que el final es, usualmente, individual; otras veces, la diferencia de modalidad es que los parciales suelen ser de producción domiciliaria y los exámenes de producción áulica;
- aparece una ausencia de articulación entre instancias más acotadas de evaluación (Trabajos prácticos y parciales) y el examen final general.

Este desmontaje es trasladado por los alumnos a otras instancias, más allá del examen. Desde las voces mismas de los asistentes a los talleres, aparece una valoración positiva de los talleres, porque les han servido para organizarse en el cursado de las materias, para abordar en general el estudio y encarar las evaluaciones. Seleccionamos algunas de las devoluciones realizadas, a través de la consulta por correo electrónico que hicimos para saber en especial si habían rendido después del Taller, cómo les había ido y si habían aprovechado algunas de las herramientas presentadas en aquella oportunidad.

Hola Profe, si rendí pedagogía que debía de primer año, y aprobé en el segundo turno ya que en mayo no había aprobado, me guié mucho de los que Usted dijo sobre el programa me quedó bien marcado y ahora lo pongo mucho en práctica. Me encantó el taller espero respuestas de cuando se programe otro. Muchas gracias. (A. F. alumna de Cs de la Educación).

Hola Graciela, de los 3 finales solo rendí 1 solo por cuestiones de tiempo entonces me quedan 2 de promoción en las próximas fechas. En relación al resultado me fue muy bien a mí y a mi compañero, nos puso un 10 el profe y me fueron de bastante utilidad para rendir los ítems trabajados en el taller y también estoy tratando de aplicar la misma metodología de estudio para las que curso en este cuatri orientándome con el programa de cada materia y teniendo en cuenta las clases teóricas y lo que exponen los profes. Mientras más organizado está uno y sigue las lecturas estipuladas por el cronograma de las materias es menos denso que agarrar el apunte una semana antes del parcial. Aun siento miedo o nervios en la instancia personalizada de un examen oral pero si has estudiado y tenes un tema seguro y bien preparado lo importante es tratar de dar cuenta de eso mas allá de los nervios. Muchas gracias por el aporte y el tiempo invertido en estas cuestiones que afectan

a más de uno, más allá de la edad o situación de cada estudiante. Espero que continúen con los talleres. Beso y gracias. (M.M alumna de Antropología)

Hola Graciela, al fin del primer semestre solo rendí dos materias pero de forma promocional, y me quedo una regular que la preparare para noviembre/diciembre. No la rendí por cuestión de tiempo, pues no llegaba a prepararla completa. Pero de todas formas el taller me sirvió mucho para este semestre que estoy cursando, ya que las pautas de organización que ustedes plantearon las estoy implementando y con muy buenos resultados, se me hace todo más fácil y practico, pues era muy desorganizada. Desde ya muchas gracias por la orientación. (P. C. alumna de Historia)

Un cierre provisorio

Uno de los aspectos que se torna más significativo en este desmontaje es que nos vamos desplazando de la situación de examen como inédita e incierta, a un abordaje del mismo entramado con condiciones curriculares, con modalidades de clases, con formas del tratamiento de contenidos y bibliografía, con estilos docentes.

A través del trabajo reflexivo con los estudiantes y con la incorporación progresiva de docentes de primer año que, voluntariamente, colaboran en el diseño de propuestas conjuntas para disipar aspectos “misteriosos” de las diferentes instancias evaluativas, comienzan a tensionarse las escasas articulaciones entre situaciones de aulas, instancias de evaluación previas (trabajos prácticos y parciales) y evaluación final.

Las instancias reflexivas que se generan en los estudiantes ponen en movimiento un proceso en el que se revisan sus logros, sus objetivos, sus conocimientos, sus estrategias; es decir, una autoevaluación que dinamiza el qué, el cómo, el cuándo estudio en cada disciplina. A la vez, a los docentes de primer año que colaboran en estas experiencias se les plantean nuevas preguntas acerca de sus diseños didácticos, acerca de cómo enseñan, cómo colaboran en la comprensión que hacen los estudiantes de los textos abordados, cómo explicitan sus modalidades y criterios de evaluación.

En el caso del equipo docente que pone en marcha estas estrategias de intervención las preguntas de los estudiantes, sus dudas, sus silencios, sus temores nos obligan a revisar constantemente las propuestas. Estos dos últimos años, en particular, el encuentro con profesores de primer año favorece también una interacción que moviliza los procesos de enseñanza, de aprendizaje y consecuentemente los de evaluación. Así las acciones de desmontaje realizadas seguramente necesitan de nuevos montajes, cada vez más integrados donde se ponen en juego lo que se enseña, lo que se aprende, lo que se evalúa y en los

cuales el estudiante no es el único responsable de evaluaciones no satisfactorias o de ausentismo a exámenes finales, en tanto necesita apropiarse de la “cultura de la evaluación” que involucra al curriculum, a los docentes, a la institución, a las concepciones que se sustentan. Cuestiones estas que, como docentes de los primeros años, habrá que seguir indagando.

Bibliografía

Ambrogio, G., Biber, G. (2011) Variaciones en tareas académicas en el primer año universitario, ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública, Tandil , UNCPBA

Bain, K., (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios, Universitat de Valencia

Bloxham, S, West, A., (2004) Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students’ conceptions o assessment en *Assessment & Evaluation in Higher education*, vol 29, n°6, dicember 2004. Recuperado en junio 2014 de [http://sure.sunderland.ac.uk/3335/1/Bloxham_%26_West_\(2004\).pdf](http://sure.sunderland.ac.uk/3335/1/Bloxham_%26_West_(2004).pdf)

Litwin, E., (2012) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Ed Paidós, Bs. As

ⁱ En la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba se dictan las carreras de Lic. en Antropología y en Geografía, Archivero y Licenciado en Archivología, Bibliotecólogo y Lic. en Bibliotecología, Profesor y Lic. en Cs de la Educación, en Historia, en Filosofía y en Letras. En esta última también se cuenta Técnico corrector literario

ⁱⁱ Los datos provienen de encuestas realizadas a ingresantes 2013/2014 y consulta a Anuario Estadístico de la UNC 2012, ya que aún no está publicado el del 2013

ⁱⁱⁱ En la FFyH el Régimen de Alumnos no establece la obligatoriedad de asistencia a clases teóricas, solamente fija un porcentaje para los prácticos.