



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los
aprendizajes en el contexto universitario

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachiller:

ANA CECILIA FERREYRA DÍAZ

ASESORA: MARÍA ISABEL LA ROSA CORMACK

LIMA – PERÚ
2012



Agradecimientos

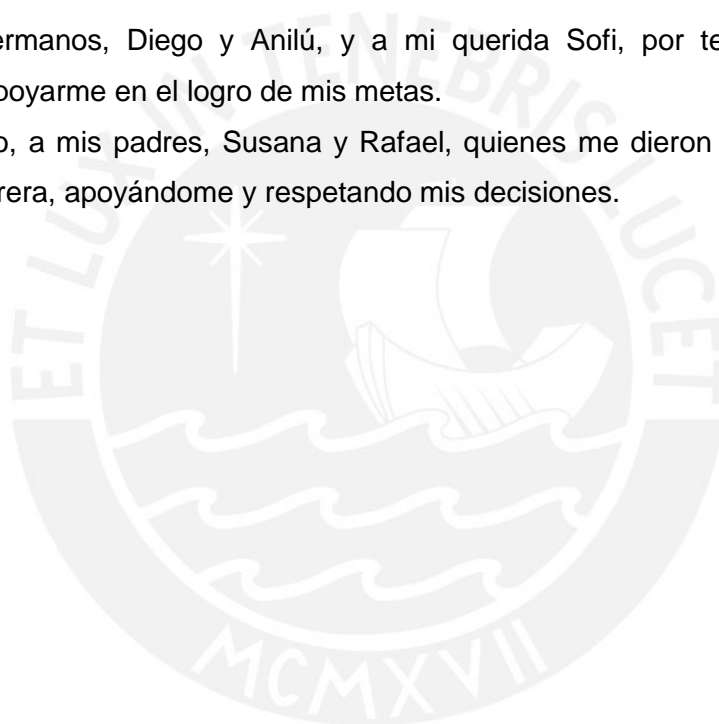
A Maria Isabel La Rosa, por su apoyo incondicional y su compromiso, quien me acompañó y orientó para poder cumplir con esta meta. Quien me enseñó a ser perseverante, y quien me fomentó el cariño por esta profesión.

A los docentes que participaron en el estudio, por el tiempo que me otorgaron y la disposición durante las entrevistas.

A mis amigos, que me han dado ánimos constantemente para poder continuar en esta tarea.

A mis hermanos, Diego y Anilú, y a mi querida Sofi, por tenerme paciencia, incentivar y apoyarme en el logro de mis metas.

Por último, a mis padres, Susana y Rafael, quienes me dieron la oportunidad de estudiar esta carrera, apoyándome y respetando mis decisiones.





Resumen

El presente es un estudio de casos cuyo propósito es caracterizar las creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes. Se entrevistó a seis docentes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, seleccionando dos de cada eje de formación en los que se divide el currículo de la especialidad: teórico, instrumental y metodológico. A modo de triangulación, se comparó el análisis del discurso, con un análisis documental de material que reflejara la práctica evaluadora. Los resultados muestran que las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes. Se evidenció que su proceso de evaluación carece de rigurosidad, al planificarse de acuerdo a las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. Consecuentemente, se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas, y la valoración de los resultados obtenidos; afectando la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Asimismo, privilegian el resultado del aprendizaje antes que el proceso o ejecución de una competencia, aproximándose a una evaluación de tendencia tradicional. Solo dos docentes que contaban con formación pedagógica, mostraron características que los acercan a una evaluación de tendencia auténtica, como por ejemplo el desarrollo de criterios de desempeño formales. Esto evidencia que, actualmente, conviven en el contexto universitario ambas tendencias de evaluación de los aprendizajes. Se plantea como recomendaciones realizar un estudio con un grupo más amplio que permita identificar la relación entre las prácticas evaluadoras y las metas de formación de dicha carrera, para reconocer las necesidades de formación de los docentes en cuanto a la evaluación de los aprendizajes.

Palabras clave: creencias docentes, concepciones docentes, evaluación de aprendizajes, evaluación auténtica, evaluación tradicional, educación superior

Abstract

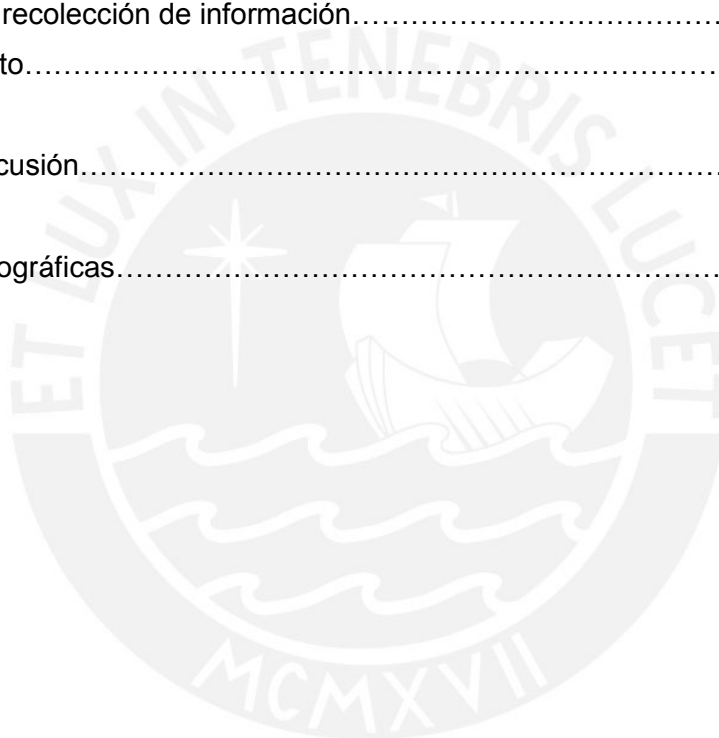
The aim of this case study is to explore teachers' beliefs and conceptions about learning assessment. Interviews were conducted with six lecturers from the Psychology Department of a private University in Lima, Peru. They were selected according to the 3 parts in which the curriculum is divided: theoretical, instrumental, methodological. In order to triangulate information, speech analysis was compared with the analysis of the documentation regarding the assessment practice. The results of the qualitative analysis showed that teachers' beliefs and conceptions influence their positions and practices about learning assessment. Results showed that their assessment process wasn't strict, because they design assessment from beliefs rather than learning goals. Consequently, there is a divorce between learning goals, assessment task, and outcomes valuation, affecting its validity, reliability and justice. Furthermore, teachers prefer learning outcomes rather than performance, approaching to a traditional assessment trend. Only two teachers with pedagogical degrees showed aspects of an authentic assessment trend in their practices. This proves that nowadays both trends coexist in higher education. A study with a larger group is recommended in order to identify the relationship between assessment practices and career goals; this would be helpful to recognize teachers' needs regarding learning assessment.

Keywords: Teachers' beliefs, teachers' conceptions, learning assessment, authentic assessment, traditional assessment, higher education



Tabla de contenidos

| | |
|---|----|
| Introducción | |
| La evaluación de los aprendizajes..... | 01 |
| Concepciones y creencias docentes..... | 06 |
| Método | |
| Participantes..... | 13 |
| Técnicas de recolección de información..... | 14 |
| Procedimiento..... | 15 |
| Resultados y discusión..... | 17 |
| Referencias bibliográficas..... | 55 |
| Anexos | |





Introducción

La evaluación de los aprendizajes

Actualmente, el reto de la universidad es desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan enfrentarse a las demandas y cambios constantes a los que está sometida la sociedad. Esto sugiere que la formación universitaria debería propiciar la integración del trabajo intelectual y el trabajo instrumental, vinculando el conocimiento teórico con la práctica de dichos contenidos para desarrollar las competencias laborales de los estudiantes (Ortiz, 2009). Por tanto, el alumno al finalizar su formación, debería estar en la capacidad de cuestionar la diversidad de información y paradigmas a través de los cuales estudia una disciplina (Brockbank y McGill, 2002), utilizar su capacidad de pensamiento crítico, así como la habilidad para solucionar problemas (De Vincenzi, 2009).

Como afirma Monereo (2002), en este escenario, uno de los mayores retos es lograr que los aprendices sean autónomos e independientes, de modo que se pueda asegurar su aprendizaje constante a lo largo de la vida. Este autor define este objetivo como aprender a aprender, lo que implica una enseñanza orientada a brindar herramientas y recursos para que los estudiantes sean capaces de aprender y pensar por sí mismos. También señala que alcanzar el aprendizaje autónomo implica que el docente facilite la transformación de capacidades en habilidades cognitivas a través del aprendizaje de diversos procedimientos. Dichas capacidades son disposiciones genéticas que están presentes desde el nacimiento y es a través del intercambio con el entorno que se adquieren procedimientos cada vez más sofisticados que por medio de la práctica se convierten en habilidades. Estas habilidades cognitivas son expresadas en comportamientos. Al lograr estos aprendizajes, el estudiante puede iniciar la autoevaluación de sus recursos y sus acciones, y sobre la base de ellos generar cambios para optimizar y aprender nuevos procedimientos e información. En este sentido, define los procedimientos como acciones organizadas y orientadas a una meta y considera que el rol del docente es orientar la elección intencional de procedimientos por parte de los alumnos, de modo que se facilite su adquisición y utilización, es decir, que hayan desarrollado estrategias de aprendizaje. Al apropiarse de estrategias de aprendizaje los estudiantes desarrollarían su control mental y capacidad metacognitiva a partir de las demandas de la tarea. Ello requiere que el docente manipule las demandas contextuales y las actividades de modo que progresivamente el aprendiz tenga la necesidad de regular y monitorear los procesos que intervienen en su resolución. Por ello, la evaluación también debe propiciar la práctica y el logro de la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno, permitiéndole asumir la toma de decisiones frente a las variables y condiciones de las tareas presentadas (Monereo y Miquel, 2002).

Sin embargo, en el contexto universitario, la evaluación es una condición, un momento específico, con tareas puntuales y desintegradas que resumen lo enseñado y son estandarizadas para tener como producto una calificación, donde se priorizan aprendizajes conceptuales y no las habilidades desarrolladas por los estudiantes (Contreras, 2010), lo que impide la formación adecuada de las competencias requeridas hoy en día en el mercado laboral (Yuen y Kaur, 2010). En este sentido es fundamental volver la mirada hacia el desarrollo de la evaluación de aprendizajes dado que es un componente importante del proceso educativo que no corresponde a lo requerido por los alumnos (Prieto, 2008).

La evaluación de aprendizajes es un proceso sistemático que tiene como objetivo proveer información sobre el logro de las metas educativas, emitir juicios de valor sobre las mismas y tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Casanova, 1999; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Contreras, 2010; González, 2001; Guzmán, 2010; Jorba y Casellas, 1997). No solo supone la constatación de la calidad del aprendizaje, también brinda información para contrastar los logros alcanzados con relación a los objetivos propuestos con antelación (Coll et al., 2001; González, 2001). Esto significa que la evaluación, además de proveer información al alumno sobre la condición de sus aprendizajes, ayuda al docente a conocer la calidad de los procesos de enseñanza que lleva a cabo (Escobar, 2007) y a juzgar la viabilidad de los contenidos y de las metodologías de enseñanza utilizadas (Prieto, 2008).

El juicio de valor emitido a partir de la evaluación, se justifica en la objetividad y sistematización con que ésta ha sido desarrollada. Para Coll et al. (2001) su objetividad se basa en dos factores: los criterios de desempeño y los procedimientos de evaluación que deben responder a objetivos de aprendizaje previamente definidos. Por un lado, los criterios permiten juzgar la calidad del trabajo y el desempeño de los estudiantes (Contreras, 2010), ya que engloban las características de un buen rendimiento en una tarea en particular, lo que permite valorar el desempeño del alumno a partir de lo esperado, en función de la formación recibida u objeto de aprendizaje propuesto (Mueller, 2012). Como explica este autor, los criterios de desempeño deben estar claramente delimitados, ser observables y medibles y ser asequibles al alumno. Además señala que es a partir de los criterios que se construyen los niveles de logro, es decir aquellos estados o desempeños que el alumno debe ir alcanzando para cumplir con el criterio establecido, lo que permite conocer en qué grado o medida ha logrado el rendimiento esperado. Por otro lado, los procedimientos o tareas de evaluación sirven para recoger evidencia suficiente sobre los aprendizajes adquiridos (Contreras, 2010). Para asegurar que las tareas evalúen lo que se propuso como objetivo de aprendizaje, es necesario que incluyan situaciones y circunstancias en las que el alumno pueda demostrar sus aprendizajes y habilidades de acuerdo a los criterios de desempeño esperados y los niveles de logro que debe alcanzar (Mueller, 2012).

Además, se considera que la evaluación debe ser holística al integrar las diferencias individuales de los estudiantes, considerar sus aprendizajes previos, sus habilidades e incluso los aprendizajes que no corresponden a la disciplina en la que se realiza la evaluación. Por su parte, Santrock (2001) explica que una meta importante, en la actualidad, es lograr evaluaciones de alta calidad. Esta calidad se fundamenta en dos características de la evaluación: la confiabilidad y la validez. Por un lado, la confiabilidad, está referida a la consistencia y estabilidad de lo que se debe medir. Los errores en ella son reducidos cuando se identifica y se controla la influencia de factores que provienen tanto del alumno, la ansiedad o la motivación hacia el aprendizaje por ejemplo, como del docente, la instrucción inadecuada, la ambigüedad en las preguntas planteadas o los errores en la calificación del desempeño. Por otro lado, la validez busca conocer en qué medida una evaluación mide lo que dice medir. En esta característica se incluye la validez de las inferencias que el docente pueda hacer respecto a los resultados de la evaluación, es decir aquellas conclusiones que obtiene sobre el alumno a partir de la evidencia recabada. La fundamentación de la evaluación en los objetivos de aprendizaje planteados, los criterios de desempeño, los niveles de logro, la diversidad de metodologías de evaluación utilizadas y la coherencia entre la enseñanza y la evaluación son aspectos fundamentales para lograr una confiabilidad y una validez rigurosa y positiva. Para el mismo autor, la justicia en este proceso se desprende de ambas características, como se aprecia a continuación:

“la evaluación es justa cuando todos los estudiantes tienen igual oportunidad de aprender y demostrar su conocimiento y habilidades. La evaluación es justa cuando los maestros han desarrollado objetivos de aprendizaje apropiados, proporcionan contenido e instrucción competente para alcanzar esos objetivos y eligen evaluaciones que reflejan los objetivos, contenido e instrucción” (Santrock, 2001, p. 551).

Otra característica de la evaluación de los aprendizajes es que implica un proceso de comunicación continuo entre el evaluado y el evaluador (Escobar, 2007). Por un lado, se requiere que el docente comunique antes de la evaluación los criterios con que valorará el desempeño de los estudiantes, de modo que ellos se identifiquen y orienten hacia aquellos aspectos o logros esperados. Al finalizar la evaluación, también es necesario que el evaluado conozca el juicio valorativo emitido por el docente o evaluador a través de un proceso de retroinformación (Rust, 2002). La retroinformación o retroalimentación modifica el error o el fracaso y lo convierte en un aspecto constructivo para el aprendizaje. Esto sucede si el docente indica o genera comentarios sobre los errores y los procedimientos deficientes e incorpora sugerencias sobre posibles formas en que el alumno puede mejorar el desempeño, además que valora y aprecia los aspectos positivos del mismo (Woolfolk, 2006). Las calificaciones pierden significado si no están acompañadas de una

retroinformación que describa el desempeño y represente un valor que sea comprendido por el alumno, dado que las calificaciones de forma aislada están abiertas a la libre interpretación del alumno (Bloxham y Campbell, 2010). Sobre el logro de los objetivos permite que los alumnos tomen decisiones sobre qué acciones desplegar para mejorar, y que desarrollen mayor autonomía y compromiso con su proceso de aprendizaje (Contreras, 2010). Por otra parte, la toma de decisiones a partir de la evaluación desarrollada dependerá de la finalidad con que ésta haya sido elaborada. Según el momento en que se desarrolla la evaluación de los aprendizajes, ésta puede ser inicial, continua y final, lo cual se relaciona con su finalidad diagnóstica, formativa o sumativa. Algunos autores hacen señalamientos relevantes sobre estos tres propósitos de la evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2003; Casanova, 1999; Jorba y Casellas, 1997 y González, 2001). En primer lugar, la evaluación diagnóstica tiene como finalidad proveer información sobre la situación de los alumnos al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir el nivel de conocimiento que tienen acerca de los contenidos de un curso. Eso permite decidir cómo se desarrollará la enseñanza a partir de las condiciones iniciales en que se encuentran los alumnos y modificarla en función a sus necesidades. En segundo lugar, la evaluación formativa supone evaluar continuamente el aprendizaje, obtener información durante todo el proceso de enseñanza. Así, el docente podrá conocer progresivamente cómo avanzan sus alumnos hacia el logro de los objetivos propuestos y tomar decisiones sobre las modificaciones que estime necesarias para orientar el aprendizaje hacia dichos objetivos. En tercer lugar, la evaluación sumativa brinda información sobre los resultados alcanzados al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En caso de contar con información inicial, al comparar los resultados se podría reconocer si el aprendizaje se ha modificado y si se ha alcanzado el objetivo propuesto. Además, la evaluación sumativa suele tener una función social, al determinar la posesión del saber por parte de un alumno y si este corresponde a las exigencias del sistema educativo para considerar su ascenso a un nuevo nivel o su selección para un programa de formación.

Para González (2001), la evaluación de los aprendizajes también cumple una función de control, dado que ha sido utilizada para ejercer autoridad del evaluador sobre el evaluado. Sin embargo, señala que existen nuevas tendencias educativas que incluyen la participación democrática de todos los involucrados en el proceso. De esta forma se presume que en el ámbito educativo coexisten tendencias sobre la evaluación de aprendizajes, que dan lugar a un continuo en el cual se ubican las prácticas evaluadoras en la actualidad, cuyas características varían de acuerdo al paradigma pedagógico que se asuma de manera explícita o implícita. Las características del proceso de evaluación del aprendizaje, de acuerdo a dichas tendencias, se pueden observar en la tabla 1, elaborada a partir de la integración de diversas fuentes de información.

Tabla 1

Tendencias en la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario

| Aspectos | Evaluación de los aprendizajes | |
|---------------------------------|---|---|
| | Tradicional | Auténtica |
| Paradigma que lo fundamenta | Tradicional | Constructivista |
| Finalidad de la evaluación | Medir el aprendizaje para la certificación o acreditación de los mismos | Retroinformar los procesos de aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza de los docentes. |
| Procesos cognitivos que fomenta | Básicos, como la memoria y la atención. | Superiores, como el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad. |
| Rol del estudiante | Pasivo, al dar respuestas en las que se reproducen los contenidos | Activo, al involucrarlo en la toma de decisiones sobre el procedimiento a seguir para cumplir con la tarea. |
| Construcción del aprendizaje | Individual | Individual y colectivo |
| Tipo de instrumentos | Pruebas objetivas | Tareas que simulen situaciones reales |

Elaboración propia, basada en Álvarez (2008), Contreras (2010), Guzmán (2010) y Yuen y Kaur (2010).

El paradigma pedagógico tradicional se caracteriza por dar mayor énfasis a la construcción individual del conocimiento en la que se prioriza los conocimientos declarativos, se proporcionan refuerzos extrínsecos como las calificaciones y se restringe la participación de los alumnos (Segovia y Beltrán, 1998). Asimismo, se asume que lo enseñado por el docente es aprendido de la misma manera por todos los estudiantes, pues supone que la adquisición de los aprendizajes se debe a su transmisión (Prieto, 2008), y se refuerza la idea que el docente es la única fuente de conocimiento y por tanto los alumnos tienen un rol pasivo al asumirlo (Vriend, 2006). Dentro de este paradigma se desarrolla la tendencia de evaluación tradicional, que en su forma más radical define la evaluación de aprendizajes como un instrumento de control de los alumnos, cuyo objetivo es identificar cuánto conocimiento han podido acumular a través de la instrucción recibida (Rueda y Torquemada, 2008). En este sentido, su objetivo podría devenir en la validación de la reproducción de los contenidos, que en un extremo podría omitir las diferencias y las experiencias individuales de los alumnos, sus conocimientos previos, limitar su creatividad, la expresión de su propio pensamiento, su autonomía y su capacidad de resolución frente a problemas nuevos (Prieto, 2008; Vriend, 2006). Otra característica de este tipo de evaluación es que la retroinformación se suele dar implícitamente a partir de una calificación, que al no incluir ninguna descripción del desempeño del alumno ni sugerencias

para el perfeccionamiento de sus habilidades o al no explicar previamente los criterios de evaluación, puede perder su significado (Rust, 2002).

El paradigma constructivista, en cambio, pone el acento en la facultad que tiene el estudiante para construir su propio proceso de aprendizaje al integrar sus experiencias previas con los conocimientos nuevos, en un contexto en el cual el aprendizaje es funcional y significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2003). Dentro de este paradigma pedagógico que se desarrolla en el otro extremo del continuo, respecto al paradigma tradicional, surge la tendencia de evaluación auténtica, que tiene como objetivo fomentar el desarrollo y construcción de una solución a partir de una tarea real, con condiciones y estándares claramente definidos (Álvarez, 2008, Yuen y Kaur, 2010). Incluso, al presentar diferentes condiciones y tareas de evaluación, la evaluación auténtica, para Yuen y Kaur (2010), permite conocer la capacidad de transferencia de los aprendizajes, es decir, si un estudiante puede solucionar un mismo problema en diferentes contextos situacionales. Para estos autores el proceso de aprendizaje que exige este tipo de evaluación se basa en la construcción de los significados a partir de información previamente adquirida por los estudiantes, ya sea a través de la instrucción formal o de las experiencias cotidianas que ellos tengan. Así, al ser un tarea real, los alumnos pueden apreciar la utilidad y funcionalidad de los aprendizajes para su desempeño ocupacional, motivándose intrínsecamente hacia el desarrollo de sus habilidades (Rust, 2002).

Cabe señalar que ambas tendencias, tradicional y constructivista, coexisten en la actualidad en el contexto universitario, pues los docentes, al no contar con una formación pedagógica sobre metodologías de evaluación (De Vincenzi, 2009), no tienen los conocimientos o herramientas necesarias para tomar decisiones fundamentadas respecto a este proceso, planificándolo a partir de sus creencias y experiencias, encontrándose características de ambas tendencias en su práctica de evaluación de los aprendizajes.

Concepciones y creencias docentes

La evaluación es un componente de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por tanto es el docente quien toma las decisiones sobre qué es importante enseñar y evaluar, así como sobre el motivo y utilidad de dicha evaluación (Contreras, 2010). Este proceso de toma de decisiones sobre como ejercer su práctica docente está afectado por sus creencias y concepciones (Kagan, 1992), por lo que resulta fundamental conocerlas, en este caso respecto a la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario.

Las creencias se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar situaciones, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993; Pajares, 1992). Existen dos características que hacen que las creencias sean constructos o significados difíciles de

modificar. Por un lado, tienden a ser universales, es decir que “se concibe como un producto del pensamiento que se considera verdadero” (Catalán, 2011, p. 45), y por otro lado, las creencias suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas (Rodrigo et al., 1993). Asimismo, tienden a construirse a partir del intercambio con el medio y con otras personas, por lo que quienes pertenecen a un mismo grupo suelen compartir creencias muy similares entre sí (Rodrigo et al., 1993), lo que incrementa su validez y veracidad, y refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él.

El límite conceptual entre las creencias y concepciones es discutido por investigadores y en muchas ocasiones los dos conceptos son tomados como sinónimos; no obstante la diferencia entre ambos dependerá de la elección del investigador para operacionalizarlos (Pajares, 1992). Por ejemplo, Nespór (1987, citado en Ponte, 1999) define creencias como verdades personales universales cargadas de valor afectivo que se almacenan en la memoria episódica, y Brown y Cooney (1982, citado en Ponte 1999) las consideran como reactivos de acciones y comportamientos en un contexto y tiempo específico.

Ponte (1999) aclara que las creencias se encuentran en un nivel inferior de consenso y de convicción que las concepciones. Este autor define las concepciones como un sustento o punto de vista que agrupa diversos significados, creencias y conocimientos tanto teóricos como empíricos que juegan un rol fundamental en el pensamiento y la acción. De modo similar, para Giordan y De Vecchi (1995, citado en López y Basto, 2010) “las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra conocimientos” (p. 278). Algunos de los conocimientos que se integran provienen de experiencias a temprana edad, de la cultura a la que se pertenece y de la actividad profesional a la que se dedique una persona.

Al igual que las creencias, las concepciones son en ocasiones implícitas y difíciles de estudiar y en el caso de los docentes, las concepciones componen las posturas o posicionamientos que estos tienen respecto a su práctica educativa (Ponte, 1999).

Para Kagan (1992) las creencias y concepciones ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que pueda darse en su práctica. Así, los profesores construyen creencias en función de tres factores: sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran; sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden; y sobre sus experiencias previas como estudiantes. No obstante, puede surgir un problema cuando los docentes se aproximan a la evaluación con dichas creencias, porque las creencias que los profesores “tienen sobre sus estudiantes no siempre están en

correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden” (Pozo, 2006, citado en López y Basto, 2010, p. 280).

Para comprender las prácticas evaluadoras también es necesario considerar, según Pozo y Scheuer (1999), las teorías que suelen mantener docentes y alumnos sobre el aprendizaje. Estas teorías son: la directa, la interpretativa y la constructiva. La teoría directiva explica una relación lineal e inmediata entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Así, los docentes suponen que exponer a una situación de enseñanza a los alumnos es suficiente para que el aprendizaje se dé exitosamente. Detrás de esta teoría se encuentran creencias que conciben la inteligencia como una cualidad innata y privilegiada de algunos estudiantes, la motivación como responsabilidad del alumno que da origen automático al aprendizaje y que el aprendizaje se da en un solo momento, constituyéndose como estable y sin facultad de modificarse. En la teoría interpretativa, se considera que el alumno procesa la información que proviene del medio y elabora resultados. No obstante, el procesamiento cognitivo distorsionaría el aprendizaje y requiere que el docente facilite la disminución de su influencia para que la aproximación al objeto de estudio sea más fiel a la realidad. Aquí, las creencias que subyacen se caracterizan por considerar la repetición constante como garantía del aprendizaje y se aprecian y fomentan procesos cognitivos básicos como la memoria y atención, para reforzar el almacenamiento fidedigno del aprendizaje. Consecuentemente, se considera solo una respuesta correcta, aquella que sea la más parecida a la realidad. La teoría constructiva procura explicar los aprendizajes como un proceso de construcción de conocimientos nuevos así como de relaciones entre estos y los aprendizajes previos. De esta forma, los procesos internos son apreciados en tanto median la transformación del objeto por parte del sujeto, se valoran las diversas interpretaciones que pueden existir alrededor de él y se considera que un aprendizaje es exitoso cuando mantiene coherencia interna, justificación argumentativa y contiene significados compartidos socialmente.

Existen también otras creencias relacionadas con la forma de aprender y de enseñar que limitan la formación universitaria. Por ejemplo, frente a los conocimientos procedimentales, algunos suponen que para generar su aprendizaje es suficiente enseñar declarativamente los componentes de dicho procedimiento y posteriormente mostrar el resultado ideal al que se debe llegar. En ese sentido, privilegian la enseñanza del concepto de dicho conocimiento, es decir que responden a la pregunta *¿Qué es?*; en lugar de explicar el *¿Para qué?* y *¿Cómo?* de ese aprendizaje. Luego, sobre la transferencia de los aprendizajes, algunos docentes creerían que proponiendo actividades que desarrollen habilidades generales y practicándolas, estas serán transferidas automáticamente a diferentes asignaturas y contenidos, sin considerar la complejidad, organización interna o la forma en que han sido enseñadas. De manera contraria a como se concibe, la transferencia

depende no solo de que las operaciones cognitivas que intervienen en la resolución de dos tareas sean similares, sino también de la percepción que tiene el estudiante sobre las demandas de ambas situaciones, de modo que le permitan extrapolar los procedimientos y habilidades necesarias, lo cual solo se consigue a partir del análisis y la reflexión.

Existen diversas investigaciones que han indagado sobre las percepciones y creencias de los docentes en relación a la evaluación de los aprendizajes. Así Samuelowitz y Bain (2002) entrevistaron 20 docentes universitarios de cinco disciplinas diferentes para conocer el tipo de evaluación que realizaban, y encontraron creencias sobre la naturaleza y función del proceso de evaluación. Los autores consideraron que los docentes entrevistados se ubicaban a lo largo de un continuo respecto a la evaluación de aprendizajes, en donde los extremos ponen énfasis, por un lado en la reproducción del conocimiento y por el otro en la construcción del conocimiento. Aquellos docentes que orientan su práctica evaluadora hacia la reproducción del conocimiento, conciben la evaluación como un proceso externo a los estudiantes en el cual deben reproducir la aplicación de técnicas o la información que han podido recolectar de una sola fuente de información. Así, la función o fin de la evaluación es saber si los estudiantes estudian, asumiendo como resultado exitoso el esfuerzo que colocan en la memorización de los aprendizajes. Además, para estos docentes el origen o naturaleza del conocimiento proviene de expertos, cuyas ideas deben ser comprendidas y asumidas como válidas por los alumnos. En este caso, los resultados de la evaluación son utilizados para retroalimentar tanto la práctica del docente como las acciones de los alumnos, pero hacia un mejor logro de la reproducción del conocimiento. Aquellos docentes que tienen como objetivo facilitar la construcción de los conocimientos en los alumnos, utilizan la evaluación para conocer los aprendizajes que han sido internalizados y cómo han sido reconstruidos por los alumnos. Así, presentan tareas de evaluación que demandan la integración de diversas fuentes y su experiencia previa, para que demuestren la comprensión de los aprendizajes y asuman una postura crítica frente a estos. Asumen como resultado exitoso de la evaluación aquellas respuestas que argumentan coherente y consistentemente la utilidad de la información presentada. En este caso, la retroinformación recibida a partir de la evaluación es utilizada para monitorear el proceso de aprendizaje y generar nuevos retos o dilemas que lleven a los alumnos a cuestionar y replantear sus posturas. Por su parte, Yuen y Kaur (2010), utilizaron entrevistas, análisis documental y observaciones de clases para examinar la implementación de estrategias de evaluación auténtica en instituciones de educación superior en Malasia. Además, se cruzó la percepción de las estrategias, efectos y procedimientos adecuados de evaluación auténtica, de dos docentes y 20 alumnos de los mismos. Sobre los tipos de evaluación auténtica, los estudiantes consideraron que técnicas como el portafolio, el estudio de casos o el trabajo colaborativo de proyectos como tareas

reales, optimizan aquellas habilidades y competencias que se requieren en el mundo laboral. Asimismo, los alumnos rescataban la facultad de la evaluación auténtica para demostrarles la relación entre las expectativas que mantenían sobre sus competencias y la calificación que obtenían. Acerca de los efectos de esta tendencia de evaluación, los estudiantes valoraron con mayor énfasis la estrategia de los portafolios, dado que les permitieron apreciar globalmente lo que aprendieron durante el curso e incrementar su valoración sobre los aprendizajes procedimentales y no solo los conceptuales. Respecto a los procedimientos apropiados para conducir la evaluación auténtica, los docentes coincidieron en que es necesario que la orientación dada a los alumnos esté fundamentada en los criterios de evaluación, de modo que hagan explícitas las expectativas que se tienen sobre los resultados a alcanzar, minimizando la influencia de prejuicios o creencias irrelevantes por parte de los estudiantes. En este caso, la retroinformación dada a los alumnos debe fomentar el cuestionamiento por sí mismos del proceso de aprendizaje realizado, de modo que se traslade a ellos el monitoreo y regulación del mismo para perfeccionar los resultados alcanzados, pues consideran que solo así podrán ser autónomos e independientes en su aprendizaje. Explican también, que es necesario como docentes tener un objetivo claro al cuál se quiere llegar con este tipo de evaluación e identificar aquellos aspectos observables que servirán como indicadores para juzgar el desempeño. No obstante, los docentes reportan que los mayores retos en este tipo de evaluación es la ardua dedicación que se debe dar a la planificación y el monitoreo exhaustivo que requiere. Así, aceptan que su rol es facilitar y guiar a los estudiantes en la realización de las tareas y fomentar y evaluar el desarrollo de su pensamiento crítico, de la toma de decisiones y de la resolución de problemas; sin embargo, también consideran que requieren mayor apoyo institucional y mayor estimulación intelectual para perfeccionar sus conocimientos pedagógicos.

Guzmán (2010) realizó una investigación con 25 docentes universitarios de psicología para averiguar su pensamiento didáctico en relación a la evaluación de los aprendizajes. La metodología utilizada consistió en la aplicación de un cuestionario sobre los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia y posteriormente, el desarrollo de una entrevista sobre el concepto de la evaluación. Entre los resultados se halló que la mayoría de docentes concebía la evaluación de los aprendizajes como retroalimentación, tanto para el alumno como para el docente. También, la consideraban como un proceso de verificación de los aprendizajes. Estos docentes, que fueron seleccionados por ser apreciados como “buenos” por sus alumnos, asumían como función principal de la evaluación la ayuda brindada a los estudiantes para aprender, percibiéndola además como un proceso o mecanismo para alcanzar dicho objetivo y no únicamente como un resultado. Esto sugeriría que su práctica evaluativa se centraba en el aprendizaje del

alumno. Los instrumentos más utilizados fueron las pruebas objetivas, los ensayos y los trabajos grupales, apreciando además la necesidad de recabar información sobre el desempeño desde diversas fuentes y a través de diferentes situaciones.

Por todo lo antes expuesto, en la actualidad se espera que “el docente universitario sea capaz, entre otras cosas, de seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente” (Solar y Díaz, 2007, p. 36). Por ello, es indispensable contar con un sistema de evaluación que promueva la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Álvarez, 2008), y que permita dar cuenta del desarrollo de competencias en los estudiantes (Contreras, 2010). Para poder alcanzar el cambio necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita responder a las necesidades del mundo actual y para una futura toma de decisiones sobre el mejor sistema de evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario es imprescindible “cambiar las concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos, interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza. Y para poder cambiar esas representaciones, es preciso primero conocerlas” (Pozo, 2006, p.32) Esto permitirá acceder a las causas principales en las que se sustentan tanto las prácticas adecuadas como las inadecuadas, en búsqueda de una enseñanza eficaz y de calidad.

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede entender que el propósito de la presente investigación es caracterizar las creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima.



Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron seis docentes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Los mismos fueron seleccionados, de manera intencional, por su pertinencia, en el sentido que aportaran a los objetivos de la investigación y brindaran información suficiente para comprender el fenómeno de estudio, de acuerdo a su experiencia en la evaluación de aprendizajes. A partir de los objetivos también se determinaron dos criterios para restringir su selección: 1) enseñar actualmente en la carrera de psicología antes indicada y 2) haber enseñado por lo menos dos semestres, de preferencia consecutivos, un mismo curso, al menos durante los dos últimos años.

Se consideró importante conocer si el participante contaba con algún tipo de formación pedagógica que permitiera identificar posibles diferencias en el manejo de la evaluación entre los docentes. Esto fue registrado en la ficha de datos (Ver ANEXO A), además de información general acerca del ejercicio docente de los participantes (años de experiencia docente, rol que ejercen, preparación pedagógica, materias que enseñan e información específica del sistema de evaluación que utilizan). Cabe señalar que solo dos docentes contaban con formación pedagógica, a nivel de posgrado, con una duración aproximada de un año. No obstante, dicha formación no fue especializada en evaluación de aprendizajes.

Además, se buscó que los participantes en este estudio fueran casos típicos, es decir que por sus características y experiencias reflejaran lo más fielmente posible lo que ocurre en la realidad de la carrera de psicología.

Por ello, se tomó en consideración la organización de las asignaturas, en la malla curricular, según tres ejes: teórico, metodológico e instrumental. El eje teórico contempla la fundamentación conceptual; el eje instrumental abarca el empleo de instrumentos de evaluación, la construcción de los mismos, además de técnicas para la recolección de información; y el eje metodológico fomenta el conocimiento de paradigmas y procedimientos para llevar a cabo investigaciones. De acuerdo a ello, se seleccionaron dos asignaturas de cada eje de la Formación Básica y de ellas los docentes que cumplieran con los criterios de selección antes indicados, lo que se reseña en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 2

Características de la muestra

| Criterio | Características de la muestra | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|----------|--------------|----------|------------------|-------------|
| | Teórico | | Instrumental | | Metodológico | |
| Eje de formación | | | | | | |
| Código del participante | P1 | P5 | P2 | P4 | P3 | P6 |
| Edad | 35-40 | 40 - más | 30-35 | 40 – más | 35-40 | 30-35 |
| Formación en psicología | Clínica | Social | Clínica | Clínica | Social | Educacional |
| Años de experiencia docente | 10-20 | 20 - más | 0-10 | 20 - más | 0-10 | 0-10 |
| Formación pedagógica | No | Sí | No | No | No | Sí |
| Rol | Docente | Docente | Docente | Docente | Jefe de práctica | Docente |

Como se puede apreciar en la tabla, solo un participante ocupa el rol de jefe de práctica, dado que el docente del curso participó del estudio piloto y por ello no pudo conformar la muestra del estudio.

Además de los criterios de selección antes indicados, los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y la confidencialidad de la información que proporcionarían, luego de lo cual firmaron el protocolo de consentimiento informado. Por ello, se le asignó a cada participante un código, el cual fue definido en el orden en que se realizaron las entrevistas (P1, P2, P3, P4, P5 y P6). Cabe precisar que si bien la muestra estuvo compuesta por cuatro docentes del género femenino y dos del género masculino, a lo largo del documento los participantes serán denominados bajo el género masculino para salvaguardar la confidencialidad de la información; excepto cuando se hace referencia a dicho género en las viñetas presentadas.

Técnicas de recolección de información

En el presente estudio, las concepciones y creencias docentes sobre la evaluación de los aprendizajes se definen como las teorías y argumentos elaborados por los docentes, a partir de sus experiencias, los conocimientos teóricos y conocimientos empíricos en los que se sustenta su práctica evaluativa, el diseño de su estructura, la planificación de las tareas, el proceso de valoración del desempeño, y la orientación y retroinformación brindada; de modo que le permiten, adaptarse, interpretar y guiar su comportamiento en el contexto de enseñanza – aprendizaje.

Análisis documental

Para acceder al contexto de la evaluación de los participantes se realizó un análisis documental en dos fases. En primer lugar, se estudiaron los sílabos correspondientes a los cursos o materias a cargo de los docentes seleccionados, específicamente los objetivos

del curso, los temas a tratar, las tareas y actividades a realizar, y el sistema de evaluación utilizado. En segundo lugar, se les solicitó un material que reflejara su metodología de evaluación en el curso seleccionado, como por ejemplo: criterios de desempeño o evaluación, instrumentos y herramientas, tareas de evaluación desarrolladas, etc.

Entrevista cualitativa

Para contribuir al logro del objetivo del estudio se utilizó la entrevista cualitativa con el fin de indagar la subjetividad de los participantes y consecuentemente conocer sus concepciones y creencias sobre la evaluación de aprendizajes. A partir de las consideraciones presentadas en la introducción del presente trabajo se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada (Ver ANEXO B), que fue adaptada a cada contexto de evaluación sobre la base de la información analizada en los documentos proporcionados por los docentes. Esta se divide en preguntas iniciales sobre el aprendizaje y preguntas sobre la evaluación de los aprendizajes. Este último apartado cuenta con cuatro preguntas básicas: la definición del concepto de evaluación, la descripción de la práctica evaluadora, los aciertos respecto a la evaluación y las dificultades detectadas.

Procedimiento

Para realizar el presente estudio se optó por la metodología cualitativa, en tanto permitiría indagar de manera más precisa el carácter implícito del constructo en los participantes. Asimismo, se decidió enfocarlo como un estudio de casos, el cual se basa en una recogida formal y análisis de datos de algo particular que es relevante por sus propias características, como lo es la estructura curricular antes explicada; que incluso permite conocer el estado actual del fenómeno (Mckernan, 1999, Staker, 1998). El procedimiento desarrollado se describe a continuación.

Ensayo piloto

El propósito de esta etapa fue verificar si el procedimiento de indagación, inicialmente planteado, contribuía al recojo de la información necesaria para el logro del objetivo de investigación. Este ensayo se realizó con tres docentes de la carrera de psicología antes indicada, los mismos que no participaron posteriormente en la etapa de aplicación. Luego del contacto y coordinaciones preliminares, se desarrolló la entrevista cualitativa en el espacio acordado. Al inicio se mencionó el marco de investigación y se solicitó el consentimiento para la grabación en audio de la entrevista y para el acceso a documentación que reflejara los procedimientos de evaluación aplicados dentro de su ejercicio docente, asegurando la privacidad y anonimato de la información brindada en ambos casos. Sobre la base de la información recabada se realizaron ajustes en aspectos relativos a la selección de participantes y a las técnicas de recolección de información, de modo que la investigación recogiera las particularidades de las experiencias de los docentes seleccionados y se comprendiera con mayor profundidad el fenómeno.

Fase de aplicación

Esta fase se inició con la selección de los docentes de acuerdo a las características del estudio. En tal sentido, se convocó a docentes de acuerdo a las materias correspondientes a cada eje de la formación básica en psicología, dado que la investigación contemplaría las características particulares de la enseñanza en cada uno de ellos.

En el contacto preliminar se les solicitó su participación así como los materiales del curso a su cargo, como por ejemplo: el sílabo del curso y el material para la evaluación, entre otros. Asimismo, se coordinó una fecha adecuada al horario del docente para realizar la entrevista. Previamente al desarrollo de ésta, la investigadora realizó el análisis documental de la información y material impreso proporcionado por el docente. El análisis del sílabo se centró en los objetivos planteados, el sistema de evaluación y los pesos de cada componente. El análisis de los documentos y exámenes tipo estuvo orientado a indagar acerca de los criterios de desempeño, el tipo de tareas y preguntas de evaluación, y las orientaciones para rendir la evaluación, entre otros. Dicha información sirvió como marco de referencia para el desarrollo de la entrevista. Cada sesión de entrevista se inició con la firma del consentimiento informado (Ver ANEXO C), elaborado a partir del modelo brindado por el Comité de Ética de Psicología de la universidad. Una copia del mismo fue entregada a cada participante. Una vez finalizado el recojo de información de la ficha de datos se iniciaba, propiamente, la entrevista cualitativa y su grabación en audio.

Posteriormente al recojo de información, las entrevistas fueron transcritas y codificadas con el programa Atlas. Ti 5.0., para facilitar el análisis y organización de los resultados. Si bien la investigación es de carácter cualitativo, para facilitar la comprensión y lectura de los resultados, algunos de ellos se presentan de manera cuantitativa, como por ejemplo gráficos estadísticos y porcentajes.

Por último, es importante señalar que para controlar la subjetividad implícita en este tipo de estudios y asegurar la confiabilidad del método y de los resultados de esta investigación, se ha realizado la triangulación de la información obtenida a través de las técnicas de recolección y materiales utilizados por los docentes en su práctica pedagógica (por ejemplo el sílabo del curso, las tareas de evaluación, los criterios de desempeño, entre otros).

Resultados y discusión

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de docentes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Este capítulo se encuentra organizado en seis secciones: la definición y finalidad de la evaluación de los aprendizajes, su diseño, la relación entre evaluación, aprendizaje y tareas de evaluación, el proceso de valoración, las orientaciones previas y retroinformación brindada, y las expectativas sobre el alumno respecto a la evaluación de los aprendizajes.

A lo largo de la descripción y análisis de los resultados, así como en la discusión de los mismos el término “evaluación” será entendido como evaluación de los aprendizajes.

Definición y finalidad de la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo a los casos estudiados, los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas: como proceso de verificación del conocimiento, como experiencia de aprendizaje y como medición. En la figura 1 se muestra la distribución de los profesores de acuerdo a estas perspectivas.

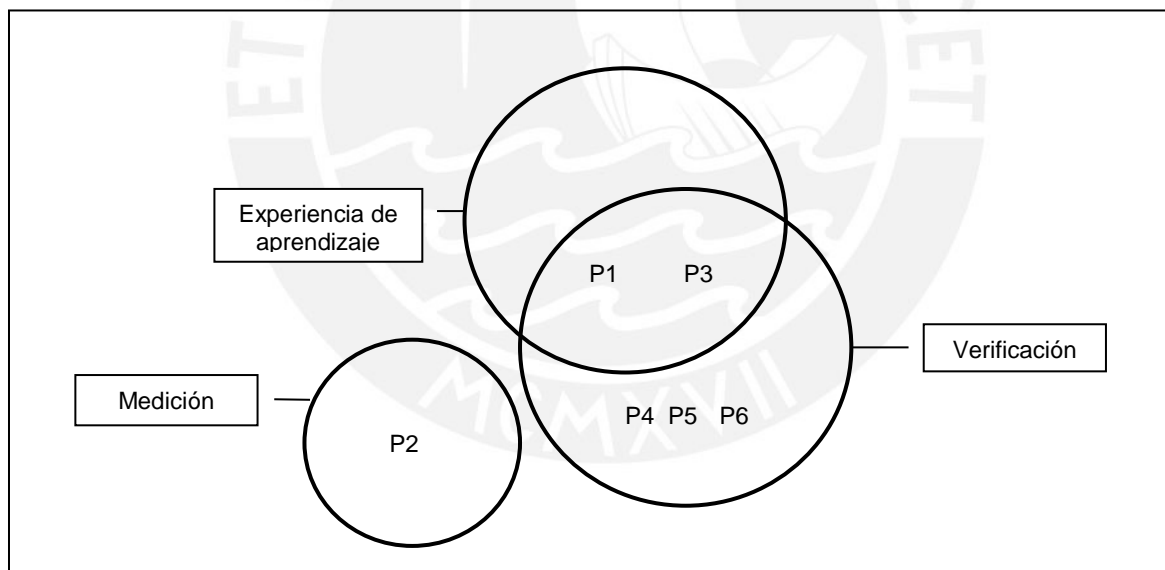


Figura 1. Distribución de participantes de acuerdo a la definición de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes fue definida como la verificación de los conocimientos por la mayoría de docentes (P1, P3, P4, P5 y P6). Ellos argumentaban que la evaluación les facilita conocer si se ha adquirido o no un concepto, o el manejo de una herramienta determinada. En la siguiente viñeta se puede notar que dicha verificación es

necesaria para asegurar que los alumnos están aptos para desarrollarse en un futuro como profesionales:

“P: es necesario evaluarlos porque, sobretodo en... es una carrera que es una ciencia humana y van a tratar con personas, entonces sí me interesa saber si salen con las herramientas como para enfrentarse, después y de una manera adecuada, a trabajar con las personas con las que van a tener que trabajar ¿no?” (P4, verificación)

Por otra parte, dos participantes (P1 y P3) también conceptualizaron la evaluación como una experiencia de aprendizaje. Uno de ellos (P1) considera la evaluación como una ocasión para aprender, ya que en ella el alumno encontraría situaciones similares a las que estará expuesto en su vida profesional, teniendo así la oportunidad de entrenar su desempeño. El otro profesor (P3) explica que la evaluación es una oportunidad para presentar cuestionamientos al alumno con el objetivo de que éste genere el procesamiento de la información. Esto se muestra en las siguientes viñetas:

“P: muchas veces pone esa especie de contacto con los alumnos de... “oye es que yo me pongo muy nervioso en un examen oral y entonces no puedo pensar con seguridad para dar cuenta que sé que yo puedo expresar” y yo lo que suelo decir “es cierto, pero eso de alguna manera forma parte de la evaluación, porque parte de la competencia que estamos tratando de formar es la capacidad de que bajo una situación de presión, sustentar tu punto de vista pues. O sea si estás haciendo una devolución a unos papás, por ejemplo, vas a estar nervioso... o sea ¡vas a estar...! ... o sea si no te entrenamos, de nuevo...el examen no solo como estrategia de evaluación sino como experiencia de aprendizaje ¿no?” (P1, experiencia de aprendizaje)

“P: la práctica no es este... jalarlos sino más bien que el control sirva para ejercitarse, o sea que el control mismo... es que puedes hacer unas preguntas para que el control mismo sirva como una... un momento de estudio porque... este ciclo no lo he hecho pero en ciclos pasados si... si tu pones “si esto es una variable dependiente y esto es una variable independiente, entonces distingue cuáles serían las variables independientes aquí” Entonces al tratar de responder va a tratar de pensar” (P3, experiencia de aprendizaje).

Solo un docente (P2) definió la evaluación de los aprendizajes como medición, el cual considera que ésta útil en tanto le permite conocer cuanto ha logrado el alumno de la meta propuesta, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: creo que finalmente es una medición de cuanto el alumno ha incorporado o ha adquirido la meta o ha logrado el objetivo que ellos se proponen” (P2, medición).

Uno de los profesores con formación pedagógica (P6) incorporó en la definición de la evaluación recogida, componentes que no fueron mencionados por los demás participantes, como emitir un juicio de valor informado y fundamentado en evidencia, según se aprecia a continuación:

“P: Yo entiendo evaluar los aprendizajes como recoger evidencia que me permita a mí, de alguna manera, emitir un juicio de valor, emitir una opinión informada si se quiere, sobre sí el determinado estudiante ha logrado y en qué medida ha logrado, desarrollar determinada capacidad o conjunto de capacidades” (P6, definición).

Respecto a la finalidad de la evaluación se pudo conocer a través del sílabo del curso, que todos los docentes orientan el proceso hacia un propósito sumativo, dado que se consignan exámenes tanto a mediados del semestre (Examen Parcial) como al final del mismo (Examen final). Además, consignan tareas de evaluación que implican un determinado porcentaje en la calificación final del curso, teniendo así un propósito de

certificación al final del semestre. Por otra parte, a través del análisis de las respuestas, resultó difícil ubicar a los docentes dado que la mayoría orienta el proceso de acuerdo a dos finalidades simultáneamente: formativa y sumativa. Esto se muestra en la figura 2.

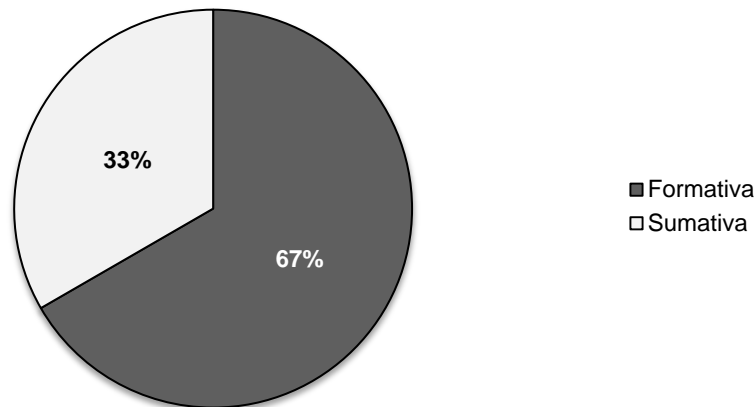


Figura 2. Distribución de los participantes según sus concepciones sobre la finalidad de la evaluación de los aprendizajes.

Como se observa, la mayoría de los docentes (P1, P2, P4 y P6) guían su evaluación hacia una finalidad formativa. Mencionaron que orientar la evaluación hacia esa finalidad les brinda retroinformación en dos sentidos. Por un lado, la información recabada respecto al aprendizaje ayudaría a modificar su enseñanza de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, la evaluación le brinda retroinformación al alumno permitiéndole modificar su desempeño. Ambos aspectos se describen en las siguientes viñetas:

“P: Entonces cuando veo que... que no enganchan todavía y que mezclan un correlacional con un causa efecto ¿no? este... o les pongo un caso y... todavía no captan que esto de aquí no es... no se pues es un experimento ¿no? eh... o veo que en la ficha de avance al momento que han entregado su problema de investigación todavía están en la nube, que las preguntas no son... que no han cumplido los criterios que hemos repetido mil veces ¿ya? Tiempo, recursos humanos, este... capacidades de ser respondida, el contexto en que se va a preguntar y mil otras capacidades ¿no? o sea esa parte brinda retroinformación y ayuda a aterrizarlos ¿no? A veces... esa parte es... claro algunas tienen calificación porque me lo entregan al final del planteamiento del problema y otras son más formativas ¿no? O sea te das cuenta porque así suele ser un grupo y esa es la parte de la evaluación formativa, digamos nos reunimos y lo sistematizamos. Amplio la clase y cambio el calendario” (P6, formativa).

“P: es una especie de evaluación continua en el sentido de que se pide primero que desarrollen el marco teórico, luego que desarrollen este... el muestreo, el procedimiento, el análisis... el... con calificaciones del marco teórico o comentarios que tienen que ser incorporados en un segundo avance. Entonces es una especie de evaluación, como tú ves, continua” (P3, formativa).

Los docentes (P2 y P5) que orientan la evaluación hacia una finalidad sumativa, verifican el resultado final del aprendizaje, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: que le sirve al profesor o al jefe de práctica para conocer eh... el cumplimiento de los objetivos que se están planteando ¿no? El logro de tal habilidad, de tal competencia o como se haya definido, estructurado...” (P2, sumativa).

El carácter sumativo de la evaluación se evidencia también en la estructura del sistema de evaluación que se muestra en el sílabo del curso. Dicho sistema está compuesto por porcentajes distribuidos según el momento de evaluación, como son el examen parcial y el examen final. A pesar que en algunos casos se otorga un porcentaje de la nota a los avances de trabajos o al desarrollo de la parte práctica del curso, todos estos aspectos son considerados como productos independientes. Solo en el caso de un curso (P4), la calificación de un producto es constantemente modificada en la medida en que el alumno incorpora las recomendaciones del docente para mejorarlo, promediándose al final del semestre las diferentes notas que el alumno ha obtenido con cada modificación. En este caso, podría asumirse dicho proceso como una evaluación formativa, en el sentido que incluye el progreso dentro de la valoración del producto y esta no se da a partir de un solo momento de recojo de información. Si bien, este proceso fue descrito por el participante, no se observa en el sistema de evaluación consignado en el sílabo del curso.

A manera de síntesis, se ha observado que los participantes conceptualizan la evaluación del aprendizaje como verificación de la calidad del aprendizaje, como experiencia de aprendizaje y como medición y que la realizan con una finalidad formativa y sumativa. Lo argumentado por los docentes coincide con lo propuesto en la literatura correspondiente. En primer lugar, la evaluación como verificación del aprendizaje es un medio para constatar la calidad del mismo (Coll et al., 2001, González, 2001). En segundo lugar, según Woolfolk (2006), para considerar la evaluación como experiencia de aprendizaje, es necesario que posteriormente a ella se señalen los errores y se sugieran nuevas formas para mejorar el desempeño del alumno. Contrario a esto, los participantes consideran la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, ya que para ellos las preguntas, tareas o indicaciones propuestas, en sí mismas generarían un aprendizaje, es decir que sería un espacio para pensar, elaborar las ideas y procesar la información. Esto revela una creencia sostenida por los docentes respecto al efecto de las tareas de evaluación y respecto al aprendizaje del alumno a partir de la evaluación, pues ambos participantes suponen que el ejercicio de evaluación generará inevitablemente un proceso de aprendizaje. Incluso, el profesor (P1) que asume que el aprendizaje estará dado por presentarse una situación similar a la que se enfrentará el alumno en su vida profesional, estaría suponiendo que dicho aprendizaje será transferido necesariamente a otros contextos, sin contemplar, como explican Pozo y Scheuer (1999), que existen otros factores que intervienen en esa transferencia, como pueden ser la complejidad de la tarea, la percepción del alumno, el procesamiento de la información generado, la reflexión a partir del ejercicio, etc; y que en el caso de los participantes no son trabajados luego de la evaluación. Cabe señalar que si bien esto puede generar aprendizaje en los alumnos, dicho aprendizaje, en ningún caso sería fomentado intencionalmente por el docente. En tercer

lugar, definir la evaluación como medición significa que informa sobre el logro de las metas educativas (Casanova, 1999; Coll et al., 2001; Contreras, 2010; González, 2001; Guzmán, 2010; Jorba y Casellas, 1997).

A pesar de que uno de los docentes (P6) incorporó en su definición de evaluación la emisión de un juicio de valor para la toma de decisiones, no solo respecto al logro en sí mismo sino también referido al nivel con que ha sido alcanzada la capacidad; ésta conceptualización aún carece de un aspecto indispensable como la sistematización y rigurosidad del proceso fundamentado en criterios de desempeño (Casanova, 1999; Coll, et al., 2001; Contreras, 2010; González, 2001; Guzmán, 2010; Jorba y Casellas, 1997). Esto resulta de carácter fundamental, dado que la evaluación basa su justicia, validez y confiabilidad en este y otros aspectos como por ejemplo: la construcción del sistema de evaluación a partir de los objetivos de aprendizaje, su correspondencia con la enseñanza dada, el control de la subjetividad al momento de emitir un juicio de valor en base a criterios de desempeño, la comunicación de los mismos a los alumnos, entre otros. Como se ha descrito previamente, dichos aspectos fueron omitidos por los docentes al momento de definir la evaluación de los aprendizajes. No obstante, al profundizar en la exploración del proceso de evaluación se puede notar que, con mayor o menor precisión, pretenden incorporar estos aspectos aunque sin conciencia de que ello es parte del proceso de evaluación, por lo que serían aspectos implícitos de su concepción. Llama la atención que al ser la evaluación una herramienta propia de la disciplina psicológica, los docentes no trasladen los conceptos de rigurosidad, validez o confiabilidad que la caracteriza, a su práctica pedagógica. Esto será tratado con mayor detalle en los siguientes apartados.

Sobre las finalidades que orientan la evaluación, se puede notar que los docentes que sostienen una finalidad formativa asumen que esta tiene como objetivo obtener evidencia durante el proceso de enseñanza para conocer el progreso del aprendizaje y modificar la enseñanza, en caso se requiera, para orientar a los alumnos hacia el logro de las metas (Castillo y Cabrerizo, 2003; Jorba y Casellas, 1997). Esto aproxima a los docentes a una evaluación de los aprendizajes con tendencia auténtica. No obstante, cabe precisar que ninguno de ellos mencionó la sistematización del proceso continuo de evaluación, a través del cual podrían identificar puntos críticos en el desarrollo del programa y se ensayar nuevas metodologías, estrategias, asignación de tiempo, materiales, ajustes en su rol docente, etc.; que optimizarían su función (Tejada, 1999); aspecto que es fundamental para considerar la autenticidad de la evaluación (Casanova, 1999; Coll, et al., 2001; Contreras, 2010; González, 2001; Guzmán, 2010; Jorba y Casellas, 1997).

Por otra parte, en concordancia con lo que Castillo y Cabrerizo (2003) establecen como propósito sumativo de la evaluación, los docentes contemplan que esto les brinda información sobre el logro final del aprendizaje. Sin embargo, ninguno de estos docentes

refirió comprobar el logro de los aprendizajes a través de un proceso sistematizado de comparación entre la información obtenida a partir de la evaluación y los objetivos de aprendizaje planteados para el curso, aspecto considerado por Tejada (1999) como parte del propósito sumativo de la evaluación.

De acuerdo a lo expuesto sobre la definición y finalidad de la evaluación de los aprendizajes, se podría indicar que los docentes no conocen o no son plenamente conscientes de lo que hacen en la práctica y que incluso se observó en sus verbalizaciones que no llegan a abstraer una definición de acuerdo a su ejercicio pedagógico. Por ello, para profundizar en la forma en que los participantes conceptualizan la evaluación de los aprendizajes es necesario complementar su conceptualización con los otros factores que componen la estructura del sistema utilizado en los cursos que enseñan.

Diseño de la evaluación

Como parte del ejercicio pedagógico, los docentes tienen la tarea de diseñar y planificar el sistema de evaluación de aprendizajes. Al indagar sobre la toma de decisiones para desarrollar dicha tarea, se han podido conocer los aspectos que los docentes consideran para construirla. En la tabla 3 se pueden apreciar las fuentes que cada participante refiere para el diseño y planificación de dicho proceso.

Tabla 3

Distribución de los participantes según fuente de diseño de la evaluación.

| Fuente de diseño | Ejes | | | | | |
|-------------------------------|---------|----|--------------|----|--------------|----|
| | Teórico | | Instrumental | | Metodológico | |
| | P1 | P5 | P2 | P4 | P3 | P6 |
| Experiencia como alumno | | | | | | ✓ |
| Experiencia docente | ✓ | ✓ | | | | |
| Conocimiento pedagógico | | | | | | ✓ |
| Conocimiento disciplinar | | | | | | ✓ |
| Características del contenido | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Consenso | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| Diseño previo | | | | ✓ | | |

Como se puede observar, uno de los docentes que cuenta con formación pedagógica (P6) es quien más utiliza diversas fuentes para diseñar su sistema de evaluación. De estas, son dos las que llaman la atención: la experiencia como alumno y el conocimiento pedagógico. Al explicar la primera, el profesor indica que en su experiencia como alumno pudo identificar aspectos de la evaluación desarrollada por sus profesores que lo ayudaban a aprender y otros que no, lo cual le ha permitido regular el diseño de su evaluación actual:

“P: o sea yo siempre recurro a mi experiencia y me trataba de acordar qué cosa yo pensaba como alumno, que cosa no me gustaba como alumno y cómo lo puedo mejorar” (P6, fuente de diseño).

“P: me molestaba a mí mucho en la universidad que cuando pasé a psicología todos los cursos que tenían que ver con esta cosa clínica por cualquier cosa te ponían veinte y yo no entendía como sacabas un veinte, hasta que descubrí, como muchos descubrimos... era muy diferente como cuando me tocaba “C” por ejemplo de profesora... (...) en generales. Entonces esa fue la primera vez que me encontré con un examen de este estilo, la segunda vez que me encontré con un examen de ese estilo, me lo encontré con “M”, pero yo no sabía por qué era así, pero si me di cuenta que cuando daban un tipo de examen como el que tu tienes ahí con “M” y yo no había estudiado me sacaba catorce, o sea pero había ido a clases, había leído algunas lecturas para la práctica. Entonces me di cuenta que de todos los exámenes ese era el menos floreado. Igual con “C” ¿no? Entonces un poco juntando la experiencia de decir “oye, este examen me ha graduado a mí bien cuando he leído y he estudiado, y cuando no, no” (P6, fuente de diseño).

La segunda fuente utilizada por este docente es su conocimiento pedagógico, explicando que a partir de su formación pedagógica pudo identificar procedimientos de evaluación que podía incluir en ella, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: todas estas preguntas me llevaron a un momento a llevar la licenciatura en educación (...) fue un encuentro feliz... este... fue este curso de evaluación de los aprendizajes, y lo primero que vi, o sea esto no me lo he inventado yo, o sea ví una ficha de cómo corregir un ensayo y dije “¡ah mira! ¡qué paja!” Entonces por ejemplo esta es la ficha (...). Entonces este... “¡Ah mostro!” dije yo, o sea claro no es educación superior, educación superior tenía alguna capacitación en cosas de educación superior, pero una licenciatura en educación (...) ¿no? y claro, encontrándome con estas fichas me hizo pensar que habían cosas que yo utilizaba en lo macro para evaluar, para observar clases básicas, regulares, etc. que utilizaba frecuentemente como instrumentos masivos y simplemente no me había puesto a pensar que podía aplicar eso...” (P6, fuente de diseño).

Además, entre las fuentes utilizadas por este docente, se encuentra su conocimiento disciplinar, es decir, que a partir de su conocimiento sobre la disciplina que enseña determina la estructura y contenidos que deben estar presentes en la evaluación.

Por otro lado, aquellos participantes (P1 y P5) que manifestaron establecer el diseño en función de su experiencia anterior como docentes, explicaron que identificar errores en su práctica pasada les permitía conocer aspectos que no alcanzaban a poner en evidencia el desempeño que tenían como objetivo fomentar, y a partir de ello realizaban las modificaciones necesarias en el sistema de evaluación. Esto se puede observar en la siguiente viñeta:

“P: Cuando yo me di cuenta que ponía muy buenas notas en lo que se refería a la reproducción o sustentación de conceptos y luego ponía una pregunta aplicada (...), era como si no hubiera relación entre la habilidad para aplicar el concepto y el conocimiento de los conceptos. Ahora... mmm... digamos me queda claro que esto se va a dar... entonces todo se enfoca en la práctica” (P1, fuente de diseño).

Como se puede apreciar en la tabla, las características de los contenidos es la fuente utilizada por la mayoría de los docentes (P5, P2, P3 y P6). Ellos indicaron que es a partir del contenido tratado en el curso que se determina la forma de evaluar los aprendizajes, lo que se evidencia en la siguiente viñeta:

“P: va de acuerdo a como está presentado el sílabo ¿no? por contenido ¿no? Entonces en el examen parcial es, por ejemplo, hasta el tema que hemos trabajado, hasta donde hemos llegado. Voy mezclando, como también has visto, preguntas prácticas ¿no es cierto? con aplicación de la teoría y preguntas netamente teóricas que he visto en clase y otras directamente de lecturas ¿no? Entonces voy combinando pero todo en función de los contenidos que hemos revisado” (P2, fuente de diseño).

El consenso utilizado como fuente de diseño de evaluación, por su parte, implica según las respuestas de los participantes (P5, P3 y P6), tomar decisiones luego de la

discusión entre los responsables del curso (ya sea el docente con los asistentes y/o con los jefes de práctica). Esto se describe en la siguiente viñeta:

“P: C lanzó una propuesta y siempre nos ha preguntado si estamos de acuerdo o no. Entonces en algún momento los jefes de práctica... “C pero sabes qué, se le está dando mucho peso, por ejemplo (...) la presentación final del proyecto” Tenía un poco más de peso antes. A veces los alumnos no tienen un muy buen desempeño, bueno algunos, un grupo y se están jugando el todo por el todo en la presentación final (...) y no debería ser tanto así, entonces hay que darle un poco más de peso a los avances” (P3, fuente de diseño).

Por último, como planteó un profesor (P4), utilizaba como fuente el diseño previo del curso, es decir que mantuvo el sistema de evaluación dado por el responsable anterior del curso que se encontraba ahora a su cargo.

Al analizar la información obtenida, se puede evidenciar que los participantes (P1, P5 y P6) que utilizaron su experiencia en el rol de alumno o de docente como fuente de diseño para su sistema de evaluación, sustentaron sus decisiones en concepciones generadas a partir de dicha experiencia. Se consideran concepciones, ya que en sus respuestas describen la integración de conocimientos empíricos y teóricos que han obtenido en su formación y en su práctica evaluadora (Ponte, 1999; Giordan y De Vecchi, 1995, citado en López Vargas y Basto Torrado, 2010). Estas fuentes basadas en concepciones implican la comprobación en la realidad de la eficacia de las posturas asumidas. Por ejemplo, en el caso de la fuente de experiencia como docente, pareciera ser que por un ejercicio de ensayo y error los profesores han llegado a ajustar la forma más adecuada para evaluar. Esto implica que en un primer momento, los docentes tenían una creencia sobre la evaluación que no estaría integrada con los aprendizajes, pero que al ponerla en práctica y evidenciar su falta de integración, modificaron su práctica sobre la base de la información empírica adquirida. Si bien esta práctica implica una comprobación de la efectividad de la evaluación en su experiencia, dicho proceso permanece en un nivel empírico y es netamente intuitivo dado que solo al generar el cambio consideran que este asegura una evaluación adecuada sin buscar mayor evidencia. Como se indicó posteriormente, llama la atención que siendo la evaluación una herramienta propia de la disciplina psicológica, solo uno de los docentes (P6) haya manifestado utilizar como fuente su conocimiento disciplinar, lo que implica que transfiere conceptos propios de la evaluación psicológica (como son indicadores confiables y válidos) a su práctica pedagógica, al construir criterios de desempeño explícitos. En ese sentido, se podría decir que los demás participantes no han incorporado en sus respuestas, y por ello quizás tampoco en sus prácticas, que la evaluación de aprendizajes debe también caracterizarse por la sistematización y rigurosidad con que se realiza la evaluación psicológica.

Por otra parte, fuentes como las características del contenido, el consenso y el diseño previo no pudieron ser fundamentadas por los docentes al brindar sus respuestas durante la entrevista. Por el contrario, dichos profesores determinaron su viabilidad sin

necesidad de comprobarlas en la realidad. Por ejemplo, al mantener el diseño previo de la evaluación del curso, el docente asume que lo establecido anteriormente es adecuado y pertinente, y por lo tanto no es necesario modificarlo.

Como se ha podido observar, las decisiones de los docentes respecto al diseño de la evaluación están mediadas por sus concepciones y creencias (Kagan, 1992). Consecuentemente, los docentes encuentran, en su experiencia, mecanismos que los ayudan a ajustar la evaluación a sus objetivos reales, como por ejemplo: el ensayo y error. Cabe señalar, que los profesores entrevistados no identificaron este aspecto como una falencia, lo que implica que no tendrían conciencia que ello afecta el proceso de enseñanza, por tanto no han buscado ayuda especializada para resolverlo o información útil para mejorar sus procesos de evaluación.

Es importante mencionar que ningún participante fundamentó su diseño en los objetivos de aprendizaje planteados, característica indispensable para asegurar la sistematización de la evaluación de los aprendizajes. Con ello, se podría asumir que no se tiene un proceso riguroso de planificación de la evaluación. Esto afecta la información obtenida a través proceso de evaluación, pues los docentes evalúan aprendizajes diferentes a los establecidos como objetivos, como por ejemplo tener como objetivo evaluar procedimientos, pero verificarlo en realidad a través de los resultados de la aplicación de dichos procedimientos. Este tema se profundizará en los siguientes apartados.

Relación entre evaluación, aprendizaje y tareas de evaluación

Para conocer en qué medida el proceso de evaluación desarrollado por los participantes es sistemático y preciso, se buscó establecer la relación entre los objetivos de aprendizaje y las tareas de evaluación.

En la figura 3, 4 y 5 se presentan, a manera de esquema, las relaciones entre los aprendizajes y las tareas de evaluación de cada profesor, de acuerdo a cada eje de formación en el que enseñan. Al respecto, es importante mencionar que se pueden hacer tres distinciones sobre los aprendizajes consignados en el gráfico: aquellos propuestos como objetivo en el sílabo del curso y que además fueron mencionados en la entrevista, aquellos aprendizajes que solo se planteaban en el sílabo del curso y aquellos que solo se conocieron a través de las respuestas de los profesores. Además, se ha diferenciado la naturaleza de cada aprendizaje, en tanto corresponda al desarrollo de una habilidad o a un saber declarativo, procedimental o actitudinal. Por su parte, las tareas de evaluación fueron conocidas a través del sílabo del curso y se indagó más sobre ellas a través de la entrevista con los participantes. De esta manera, las relaciones entre aprendizajes y tareas fueron establecidas a partir del análisis documentario y de las respuestas de los participantes.

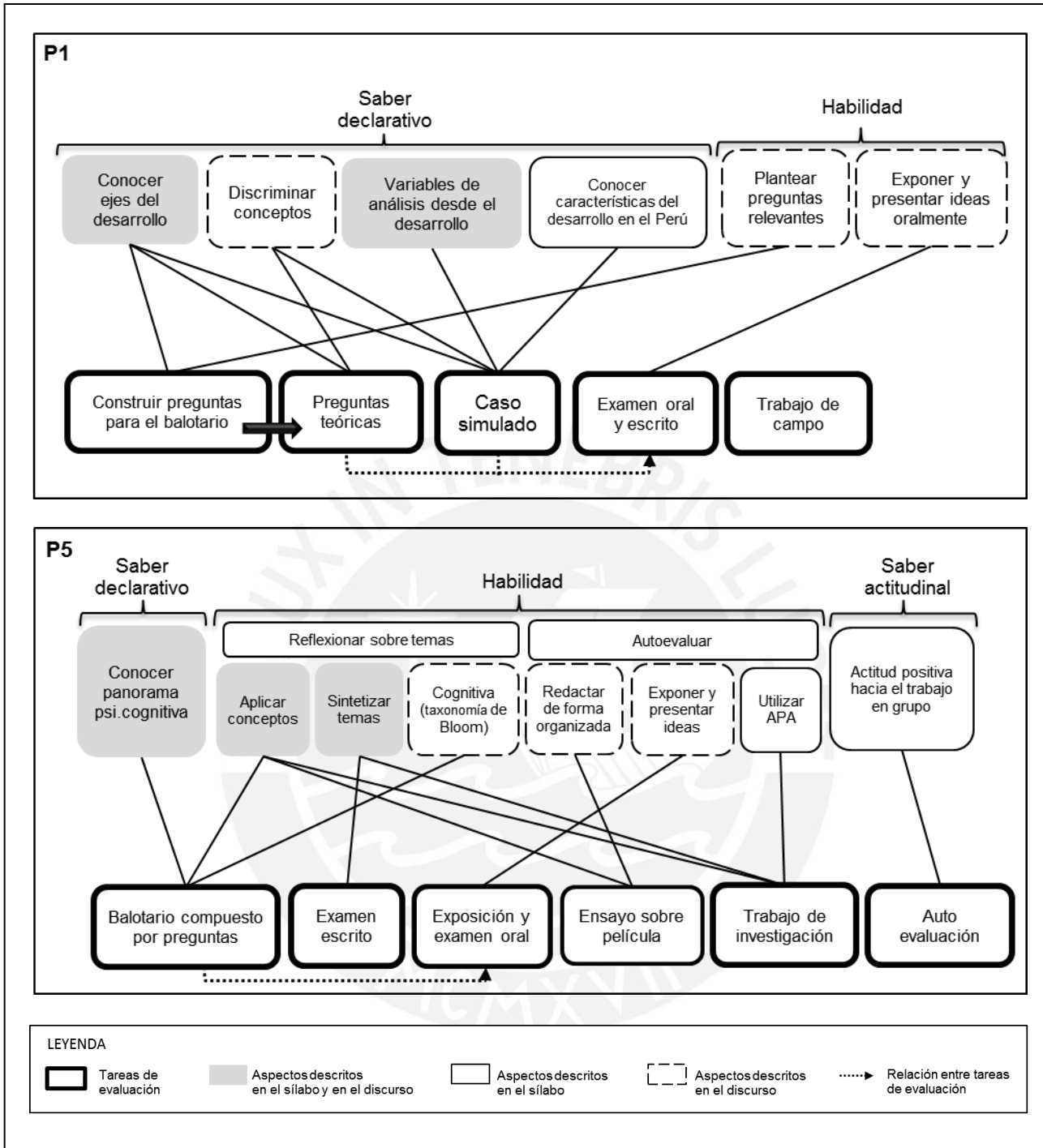


Figura 3. Relación entre los aprendizajes y las tareas de evaluación del eje teórico

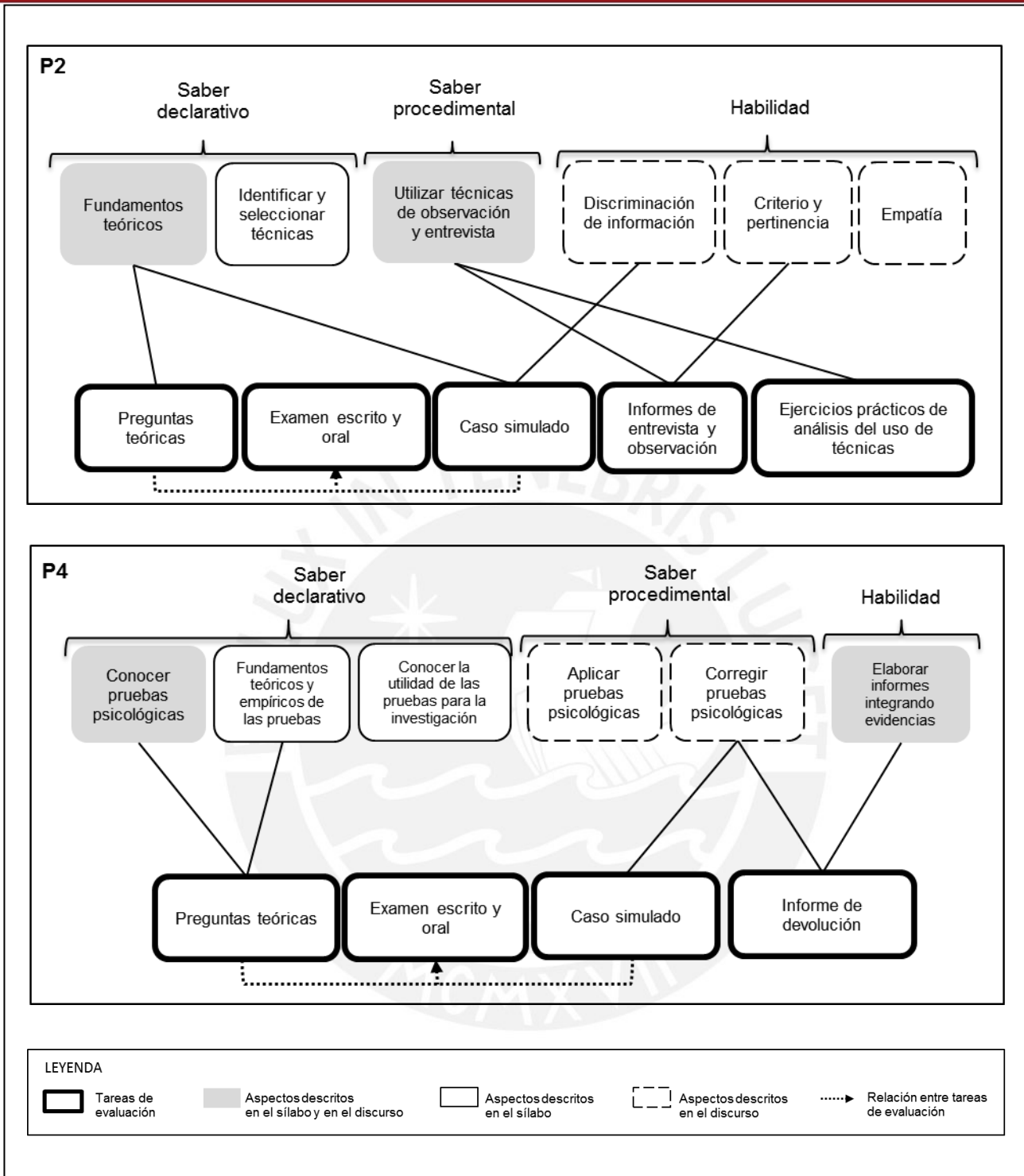


Figura 4. Relación entre los aprendizajes y las tareas de evaluación del eje instrumental

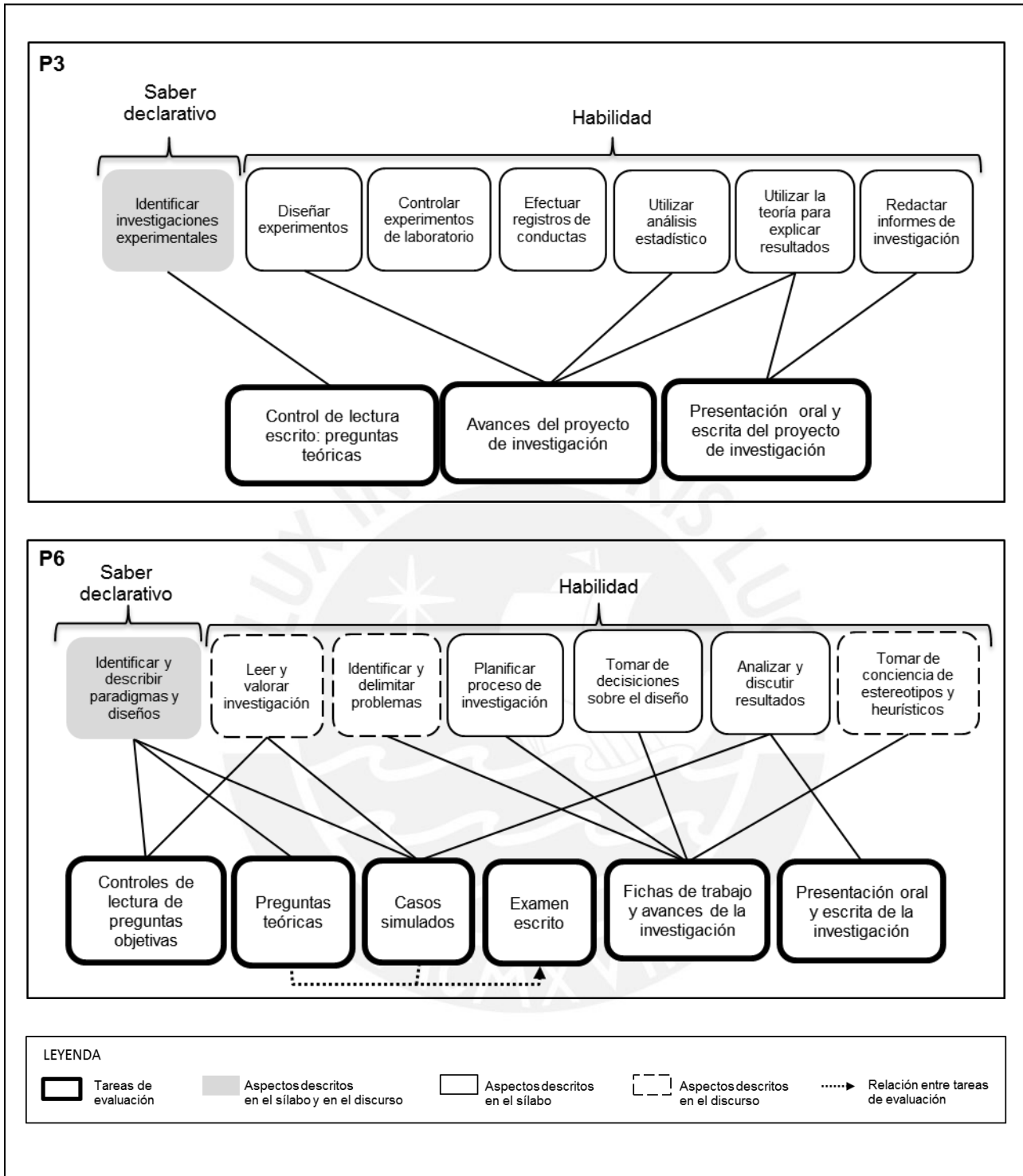


Figura 5. Relación entre los aprendizajes y las tareas de evaluación del eje metodológico

Como se puede observar, una característica generalizada entre los participantes es el uso de tareas de evaluación de carácter oral y escrito.

Si bien todos los docentes contemplan el ejercicio de la expresión escrita, no todos la mencionan como un objetivo de aprendizaje en el sílabo del curso; solo en dos casos (P3 y P4) es un objetivo establecido formalmente la redacción y elaboración de informes. Los otros cuatro participantes (P1, P2, P5 y P6), consignan en el sílabo del curso, la expresión escrita como parte de las tareas de evaluación. En la mayoría, los exámenes escritos se encuentran en un formato establecido, con preguntas sobre contenidos teóricos y un espacio limitado para responder a cada una de ellas. Solo en el caso de tres participantes (P3, P4 y P5), las preguntas deben ser respondidas en un cuadernillo sin un límite de espacio determinado al cual circunscribirse para elaborar su respuesta.

Respecto al desempeño en la habilidad de expresión oral, se encontró que todos los participantes la consideran como aspecto de evaluación (por ejemplo, exámenes o exposiciones orales) e incluso cinco de ellos (P1, P2, P3, P5 y P6) consignan estas tareas en el sílabo del curso. No obstante, ningún participante establece la habilidad de expresión oral como un objetivo formal a lograr por sus alumnos. En tanto, el participante (P4) si bien no consigna la habilidad de expresión oral como objetivo ni como tarea de evaluación en el sílabo, si la incluye como un medio a través del cual evalúa el aprendizaje.

Acerca de las habilidades de expresión oral y escrita, un participante explica que el uso de ambas en la evaluación se debe al desempeño de los alumnos, ya que considera que algunos alumnos demuestran mejor su aprendizaje en diferentes formatos de evaluación, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: me parece bien que sea una oral y una escrita porque de pronto hay chicos que siempre tienen dificultades para esa organización inmediata para el manejo de la ansiedad propia de una evaluación oral y [entonces] tienen la evaluación escrita” (P2, tarea de evaluación).

Asimismo, un profesor indica como acierto la diversificación de tareas de evaluación, pues le permite brindar diferentes oportunidades para la demostración del desempeño, como se observa en la siguiente viñeta:

“P: Yo me siento satisfecha en la medida en que pueda sentir que he dado al alumno todas las oportunidades posibles para que me demuestre que sabe” (P5, tarea de evaluación).

Por otro lado, respecto a los tipos de aprendizajes evaluados por los participantes, se puede observar que todos ellos fomentan saberes declarativos y habilidades, mientras que solo en los cursos que pertenecen al eje instrumental se añaden saberes procedimentales. En cuanto a los saberes declarativos, se puede notar que todos los docentes utilizan preguntas teóricas para evaluar el aprendizaje. Estas pueden darse en distinto formato como: opción múltiple, preguntas abiertas o de desarrollo, completar espacios en blanco, etc. Un ejemplo de una pregunta de opción múltiple se muestra a continuación:

Su propósito fundamental es aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales:

- a) Diseños de investigación – acción
- b) Teoría fundamentada
- c) Diseños etnográficos
- d) Diseños narrativos

(P6, pregunta teórica)

Un punto en común entre los casos explorados es el planteamiento de preguntas teóricas para evaluar los saberes declarativos. Los casos simulados también son utilizados por la mayoría de docentes (P1, P2, P4 y P6) para evaluar este tipo de saberes. A continuación se muestra como ejemplo un extracto de este y las preguntas para poder desarrollarlo:

“Te busca Laura, la mamá de Alexandra, alumna de 1° de media. Alexandra tiene 13 años y es una de las mayores de su salón, ya que la mayoría tiene 12. Te cuenta Laura que Alexandra está teniendo problemas con los compañeros de su clase...”

Plantea y justifica dos sugerencias para el tutor respecto del manejo de este problema en el aula” (P1, caso simulado).

Los docentes que hacen uso de estos casos, los valoran porque les permiten observar la aplicación de saberes declarativos y la integración de dichos conceptos, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: si... si hemos modificado la evaluación en la parte del parcial, en el escrito, poniendo un poco más de preguntas más aplicadas... que de teoría y eso creo que ha mejorado porque un examen netamente teórico (...) pueden ellos vivirlo justamente así, como muy escindido, teoría así como muy... ¿no? de decir concepto, que les queda todo muy en el aire. En cambio, poder aplicarlo ¿no? aterriza mejor siempre ¿no? el conocimiento ¿no? siento que eso es algo acertado que se ha modificado en la parte del dictado” (P2, tarea de evaluación).

Uno de los participantes (P5), incluye como tarea de evaluación, la producción de un ensayo a partir del análisis de una película, cuya demanda es similar a la del caso simulado: la identificación de conceptos en las situaciones observadas en la película. Esto se explica en la siguiente viñeta:

“P: por ejemplo les hice ver la película Hellen Keller que se llama “El Milagro de Ann Sullivan” porque nadie conoce a Hellen Keller hasta ese día (...) en el grupo que yo tengo nunca saben. Entonces les hago ver el clásico y lo que les pido es que me analicen la película en términos de procesos psicológicos básicos, sensación, percepción, atención y memoria, y que me den pequeños ejemplos, partes de la película en que [se apreciaron] conceptos que hemos visto... sensación, tipos de sensación, percepción, tipos de percepción, atención, cuáles son sus características, la memoria, cómo funcionan nuestros almacenes, todo esto” (P5, tarea de evaluación).

En los dos casos de los cursos que pertenecen al eje instrumental de formación (P2 y P4), los saberes procedimentales fomentados en los alumnos se evalúan parcial e indirectamente. Por un lado, solo se evalúa una parte de los saberes procedimentales, al observar el desarrollo de la técnica de entrevista a través de la transcripción de las mismas, por ejemplo identificando si se realizó la repregunta adecuada o no se indujo la respuesta del entrevistado. Por otro lado, al utilizar productos como la transcripción para la evaluación de la técnica de entrevista o un protocolo de corrección para evaluar la aplicación de una

prueba psicológica, no se evalúa la aplicación del procedimiento, sino el producto logrado con ésta aplicación. En ese sentido, el docente no evalúa al alumno en el desempeño, que es cuando realiza la entrevista u observación, sino cuando esta ha sido transcrita y analizada en un informe, lo que apunta a otras metas de aprendizaje. Lo mismo sucede en el otro caso (P4), en el cual el saber procedimental sería aplicar pruebas psicológicas y corregirlas, y las tareas a través de las cuales se evalúa esto son los casos simulados y los informes de devolución de resultados.

El profesor P5 presenta algunas particularidades en cuanto al tipo de saberes que evalúa. Si bien también fomenta saberes declarativos, éste docente es el único que incluye otros dos tipos de saberes. En primer lugar, considera como objetivo de aprendizaje de su curso el desarrollo de un saber actitudinal, descrito en el sílabo como “Actitud positiva hacia el trabajo en grupo”. Como se muestra en la siguiente viñeta, el docente explicó que la evaluación de dicho objetivo se hace a través de la autoevaluación:

“P: les pregunto “¿qué tal creen que lo hicieron? ¿Cuáles fueron las limitaciones de su presentación?” (...) Entonces algunos chicos hacen bastante evaluación ¿no? Entonces los chicos hacen una autoevaluación ¿no? “A nosotros nos faltó hablar de tal cosa, nosotros nos hemos equivocado en tal cosa, hemos omitido tal tema”. Hacen como una pequeña autoevaluación de “bueno si lo haría de nuevo ¿cómo lo haría mejor?” ¿no? “Si lo harías de nuevo, ¿cómo lo harías mejor? ¿Cómo tendrías que no [mejorar lo que] has hecho bien?” (P5, tarea de evaluación).

En segundo lugar, otro aspecto a señalar en la práctica de este profesor es el caso del establecimiento y desarrollo de objetivos cognitivos. Dichos objetivos fueron extraídos por el docente de la taxonomía de Bloom, los cuales implican conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y síntesis, y son explicados previamente a los alumnos para que éstos entiendan lo que comprende cada aspecto:

“P: Yo les explico las dimensiones del aprendizaje de Bloom, les explico las preguntas... o sea las preguntas con que se suelen asociar cada una de ellas y luego, (...) les explico, que en el parcial, la forma de trabajar lo que es información o conocimiento, comprensión y aplicación, quizás un poquito de análisis y alguna preguntita de evaluación ¿ya? Y que en la segunda parte del curso, el examen final, ya es básicamente análisis, síntesis y evaluación ¿no?” (P5, tarea de evaluación).

De esta forma, cada pregunta presentada en el examen escrito indica los tipos de procesamiento de información que tendrá que realizar el alumno para poder responder adecuadamente, tal como se observa en la siguiente viñeta:

“¿A qué se refieren los autores cuando nos hablan de sistemas sensoriales y cuáles son estos? Explíquelos, apoyándose en una representación gráfica creada por usted. (CLASE; conocimiento, comprensión y aplicación)” (P5, balotario para el examen parcial).

Sobre el uso de diversas tareas para la evaluación, un participante (P2) explica que el uso de modalidades de expresión escrita y oral se debe al desempeño de los alumnos, ya que considera que algunos demuestran mejor su aprendizaje en diferentes formatos de evaluación, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: me parece bien que sea una oral y una escrita porque de pronto hay chicos que siempre tienen dificultades para esa organización inmediata para el manejo de la ansiedad propia de una evaluación oral y [entonces] tienen la evaluación escrita” (P2, tarea de evaluación).

Asimismo, un profesor (P5) indica que un acierto en su evaluación es la diversificación de tareas, pues le permite brindar diferentes oportunidades para la demostración del desempeño, como se observa en la siguiente viñeta:

“P: Yo me siento satisfecha en la medida en que pueda sentir que he dado al alumno todas las oportunidades posibles para que me demuestre que sabe” (P5, tarea de evaluación).

Al analizar globalmente la estructura del proceso de evaluación utilizado por los participantes, se encuentra que la relación entre los aprendizajes a lograr y las tareas de evaluación no fue descrita explícitamente en el sílabo del curso. Dicha relación se ha elaborado a partir del análisis de las respuestas de los docentes y del análisis documentario (compuesto por sílabos, exámenes, cuestionarios, entre otros) sobre la organización del sistema de evaluación.

Santrock (2001) explica que para que la evaluación sea justa y apropiada, su diseño y la definición de las tareas deben reflejar los objetivos de aprendizaje. En el presente estudio, ningún profesor manifestó utilizar los objetivos del curso como fuente para el diseño de la evaluación ni para la toma de decisiones sobre las tareas implicadas en ella. Esto se evidencia, por ejemplo, en la incoherencia entre los objetivos de aprendizaje y las tareas de evaluación de tipo oral y escrito. Los docentes establecen estas destrezas en el sílabo de sus cursos, como objetivo o como tarea, pero en ningún caso como ambos elementos. Así, el grupo de participantes encaja en la descripción que hace Zabalza (2003) de los docentes universitarios, los cuales al planificar su enseñanza, colocan su atención y esfuerzo en decidir los contenidos y el modo de enseñar, pero “dedican una escasa atención a los objetivos” (p.76). De esta manera, parece ser que la definición de las tareas se hace intuitivamente al no ser construidas en función de los objetivos de aprendizaje y al no comparar la evidencia recogida a través de ellas con criterios de desempeño planteados previamente, aspecto que será desarrollado más adelante. Esto refuerza la idea de que la planificación se basa en las concepciones y creencias mencionadas en el apartado anterior.

Una de las tareas de evaluación utilizadas por la mayoría de los participantes (P1, P2, P4 y P6) es el caso simulado. De acuerdo a lo planteado por Cervilla (2010a), los casos prácticos o simulados tienen la finalidad de acercar al alumno a la realidad para que aplique los conocimientos teóricos adquiridos previamente. Asimismo, el autor explica que lo esperado es que el alumno desarrolle el razonamiento lógico y la capacidad de análisis. Los participantes del estudio manifiestan utilizar este tipo de tarea de evaluación dado que los ayuda a observar la identificación o reconocimiento de los saberes declarativos y la integración de los conceptos aprendidos. Si bien la mayoría de los participantes incorporan los casos simulados como tareas de evaluación, llama la atención que en un curso del eje metodológico no sean utilizados, como es el caso del docente P3, dado que es un método de evaluación indicado para cursos donde se ha impartido docencia práctica, pues se

pretende evaluar tanto los resultados como los procesos de aprendizaje (Cervilla, 2010b). Cabe señalar que este participante es uno de los que cuenta con menos años de experiencia docente y que su rol es de jefe de práctica. En ese sentido, podría ser que el desconocimiento sobre el tipo de tareas más apropiadas para abordar los objetivos y contenidos de su curso se deba a su poca experiencia y falta de formación pedagógica. No obstante, la definición y construcción de tareas de evaluación se hace en coordinación y bajo la supervisión del docente responsable del curso.

El uso dado al ensayo como tarea de evaluación por parte de un docente (P5) coincide con el objetivo del caso simulado, al estar dirigido solo a la identificación de conceptos y su aplicación a situaciones observadas en una película. En este sentido, el docente podría utilizarlo para evaluar otro de sus objetivos, como es, la “reflexión sobre temas”; ya que de acuerdo a la teoría, este tipo de tarea se caracteriza por evaluar el aprendizaje complejo y los procesos de pensamiento (Woolfolk, 2006).

Por otro lado, al conocer los tipos de saberes que son evaluados por los docentes, se puede notar que estos sostienen una teoría directiva respecto al aprendizaje (Pozo y Scheuer, 1999), ya que estarían asumiendo que las tareas de evaluación que utilizan son condición suficiente para evidenciar el aprendizaje, aún cuando estas no han sido generadas a partir de los objetivos de aprendizaje ni se conectan con ellos. Esto se refleja con mayor claridad en el caso de los participantes que dictan los cursos explorados en el eje instrumental, en donde los saberes procedimentales, como utilizar técnicas o aplicar pruebas, están siendo evaluados parcial e indirectamente a partir del resultado o producto de los procedimientos desplegados. El desarrollo de las tareas de ejecución de cada procedimiento y el desempeño del alumno no se observan, evalúan, ni retroinforman. En esto se evidencia que los docentes encargados de ambos cursos sostienen la creencia de que los saberes procedimentales se adquieren de manera declarativa y que serían ejecutados adecuadamente dado que el resultado de dicho procedimiento es mostrado en un informe. De ello se deduce que la creencia sobre el rol evaluador de las tareas corresponde al producto y no al proceso. Contrario a lo que creen dichos profesores, se estaría evaluando otras habilidades como la transcripción de entrevistas, las habilidades comunicativas mediante la elaboración de informes en donde el énfasis está, por ejemplo, en la habilidad para la integración de resultados. En este sentido, se evidencia que la práctica evaluadora de estos docentes (P2 y P4) tiende hacia el paradigma pedagógico tradicional, donde se asume que la adquisición de los aprendizajes se reduce a su transmisión (Prieto, 2008).

Los saberes procedimentales son componentes de las habilidades, es decir que los primeros a través de la práctica se complejizan y se convierten en aprendizajes más sofisticados, construyendo así las habilidades (Monereo, 2000). Así, para “ser hábil en el

desempeño de una tarea es preciso contar con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que le permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007). Llama la atención que en los casos estudiados los profesores destacan el desarrollo de habilidades y no los saberes procedimentales que los alumnos también deberían adquirir. Por ejemplo, el profesor (P4) plantea como objetivo de aprendizaje en el sílabo del curso que el conocimiento de los fundamentos de instrumentos o pruebas psicológicas permitirán administrarlas y calificarlas adecuadamente, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: Conocer los fundamentos teóricos y empíricos de dichos instrumentos que permiten administrar, calificar e interpretar adecuadamente los resultados obtenidos de los mismos” (P4, Objetivo del curso).

Además, en este caso, los procedimientos que suman para el desarrollo de la habilidad se ejecutan fuera del aula, sin supervisión u orientación de un docente, e incluso se evalúan parcial e indirectamente a partir del producto generado con la habilidad.

Llama la atención el caso de un docente (P5), que incorpora dos tipos de saberes que no consideran los demás participantes en su proceso de evaluación: los saberes actitudinales y los objetivos cognitivos. En primer lugar, el docente describe, a través de sus respuestas, que fomenta la “actitud positiva hacia el trabajo en grupo” y ello lo observa a través de la autoevaluación. A través de su verbalización se puede notar que en realidad se estaría logrando solo una exploración de la actitud, mas no indica cómo se fomenta a través de la autoevaluación, ni tiene certeza que con el trabajo en grupo se desarrollará. No obstante, la forma en que se utiliza la autoevaluación es apropiada, ya que como explica Quesada (2001), deja un efecto potencial procurando que “el estudiante pueda tomar conciencia de sus dificultades y errores, con lo cual podrá modificar su actuación” (p. 204) y acercando su práctica evaluadora a una tendencia auténtica al desarrollar habilidades metacognitivas. Esto también evidencia que los demás participantes, de acuerdo a lo descrito por Naranjo (2002), evalúan solo los conocimientos y deja de lado otros aspectos educativos no menos importantes, como es el caso de las actitudes.

En segundo lugar, a pesar de que el profesor no explicitó en sus respuestas a la entrevista, el motivo por el cual fomenta objetivos cognitivos, apuntaría al desarrollo de la respuesta según la demanda de la pregunta y posiblemente a la toma de conciencia del tipo de procesamiento de información que debe desplegar el alumno. Enfocarse en los objetivos cognitivos en lugar de circunscribirse únicamente a saberes declarativos y procedimentales es, según Quesada (2001), una característica de la enseñanza estratégica dado que:

“toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en el manejo de los procedimientos de aprendizaje, también conocidos como estrategias cognoscitivas porque ayudan a conocer o aprender y en las estrategias metacognoscitivas

(autorregulación, porque ayudan a supervisar y controlar la forma como se conoce o aprende)” (p.204).

Al utilizar ambas metodologías de evaluación, este docente (P5) estaría iniciando el proceso de regulación del aprendizaje del alumno que debería finalizar en el desarrollo de la capacidad metacognitiva y la autonomía en el aprendizaje (Monereo y Miquel, 2002), reto que pertenece a la formación universitaria (De Vincenzi, 2009). Bajo esta perspectiva, en lo que respecta a las tareas de evaluación, este participante se aproxima más a una evaluación de tendencia auténtica. No obstante, se encontró, en algunas preguntas planteadas en la evaluación del docente, que el objetivo cognitivo consignado no correspondía con la tarea o actividad que debía desarrollar el alumno. Por ejemplo, en el caso de la viñeta mostrada previamente, el alumno debe explicar y representar gráficamente los sistemas sensoriales. Dicha tarea permitiría evidenciar objetivos como conocimiento y comprensión, mas no el objetivo de aplicación como es indicado, ya que de acuerdo a la taxonomía de Bloom, la aplicación implica utilizar el conocimiento para resolver problemas presentados y en este caso, solo se fomentan la representación y explicación del conocimiento mediante un gráfico. Esto evidencia la falta de correspondencia entre el objetivo cognitivo y el procedimiento a través del cual se quiere recoger evidencia sobre el mismo, lo que afecta la validez de la evaluación.

Respecto a la diversificación de las tareas de evaluación, dos participantes explicaron los motivos por los cuales la consideran apropiada: por un lado, porque los alumnos se desempeñan mejor bajo determinada modalidad (P2) y, por otro lado porque brinda varias oportunidades para la demostración del desempeño (P5). La diversificación de tareas es considerada por Santrock (2001) como un medio para reforzar la confiabilidad y validez en la evaluación, en el sentido de que refuerza la comprobación de que los saberes estén siendo adecuadamente adquiridos por los alumnos. Como se puede observar, esto dista de los argumentos por los cuales ambos docentes utilizan diversas tareas para evaluar, alejándose de una tendencia auténtica de evaluación según este autor.

De acuerdo a lo analizado respecto a los procedimientos de evaluación, se puede concluir que los docentes no cuentan con un punto de partida técnico o experto, para la determinación de las tareas de evaluación a utilizar en su curso. Por un lado, en ningún caso se manifestó el uso de los objetivos de aprendizaje como fuente para definir e identificar las tareas más apropiadas para verificar su logro. Por otro lado, algunos docentes definen las tareas a partir de los contenidos. No obstante, ningún participante explicó ni evidenció integrar los objetivos, los tipos de aprendizaje y el contexto de formación, para la definición de las tareas que componen su evaluación, lo que, de acuerdo a Naranjo (2002) conlleva a una evaluación estereotipada en la cual los docentes conservan sus esquemas

de evaluación sin considerar, de manera integrada, la situación de aprendizaje de los alumnos.

A pesar de la falta de coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las tareas de evaluación, se puede notar que algunos docentes (como por ejemplo P3 y P6) plantean el desarrollo de investigaciones que tienen como meta evaluar el proceso a través de los avances y el resultado final, aspecto que es característico de la evaluación de tendencia auténtica según Arteaga y Fernández (2000). Por el contrario, aquellos docentes cuyos cursos pertenecen al eje procedimental evalúan solo el resultado de la aplicación y por tanto podría decirse que tienden a una evaluación de corte tradicional. Por otra parte, si bien tareas como los casos simulados y los ensayos son característicos de la tendencia auténtica (Santrock, 2001), en el caso de algunos participantes (P1, P4, P5 y P6) solo se utilizan para evaluar el reconocimiento o identificación de conceptos, acercándose más a una tendencia tradicional en su práctica evaluadora (Vriend, 2006).

Otro aspecto en el cual difieren la tendencia tradicional y auténtica de la evaluación es en el proceso de valoración del aprendizaje, el cuál se tratará en el siguiente apartado.

Proceso de valoración

Uno de los objetivos de la evaluación de aprendizajes es emitir un juicio de valor. Esto se hace a través de un proceso de valoración del desempeño del alumno. Durante el estudio se indagaron cuatro aspectos alrededor de este proceso: los criterios de desempeño utilizados, los niveles de logro de los aprendizajes, los referentes utilizados para emitir el juicio de valor y el control de la subjetividad en el proceso de valoración. Estos aspectos serán desarrollados en este apartado.

Primero, se procuró identificar los criterios de desempeño utilizados en la evaluación de los estudiantes. Los criterios descritos por los participantes han sido organizados según su carácter explícito o implícito. Se entienden por explícitos aquellos criterios que han sido estipulados y registrados en un documento al que accede el alumno o que el docente indica que los menciona oralmente, mientras que los implícitos no se encuentran estipulados ni registrados, solo han sido descritos en las respuestas verbales de los participantes y por tanto no son de conocimiento del estudiante. Esta clasificación puede apreciarse en la figura 6.

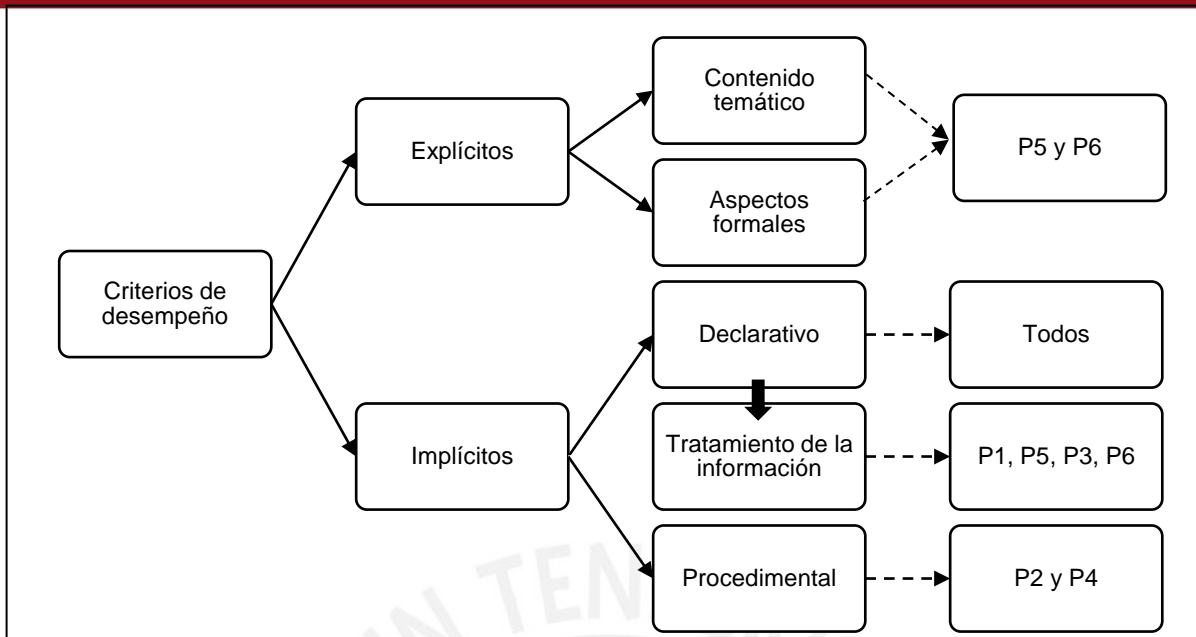


Figura 6. *Clasificación de los criterios de desempeño*

Solo los profesores que cuentan con formación pedagógica demostraron contar con criterios de desempeño claramente explícitos (P5 y P6). Estos profesores manifestaron que contar con criterios de desempeño explícitos los ayudan al momento de valorar el desempeño, pues les permiten identificar aspectos indispensables en los que deben enfocar su evaluación. Los criterios explícitos utilizados por los docentes se caracterizan tanto por estar dirigidos a identificar los contenidos temáticos que deben estar presentes en un producto, como los aspectos formales requeridos como parte de la tarea. Un ejemplo de un criterio explícito referido al contenido temático es el siguiente:

“Dominio del tema por parte del alumno en la exposición grupal del trabajo final” con un valor máximo de 10 puntos (P5, criterios de desempeño).

Por otra parte, un ejemplo de un criterio explícito referido a aspectos formales se muestra a continuación:

“El documento sigue la estructura del formato APA y las indicaciones de la estructura oficial de la especialidad de Psicología” con un valor máximo de 15 puntos (P6, criterios de desempeño).

Tener criterios de desempeño documentados es apreciado como un acierto del proceso de evaluación, ya que permite identificar el resultado y el nivel de logro esperado, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: es mucho más fácil calificar porque ya sabemos muy bien qué queremos, cuáles son los criterios, a dónde estamos yendo” (P5, criterio de desempeño).

Sin embargo, como se puede observar, todos los docentes utilizan criterios de desempeño implícitos. Estos criterios han sido organizados en función de las respuestas dadas por los participantes.

Todos los docentes refieren como criterio de desempeño el saber declarativo, aunque de distinto nivel, pues lo definen como: saber conceptos, identificar conceptos indispensables, aplicar conceptos, sustentar a partir de conceptos teóricos, entre otros. Esto se ejemplifica a continuación:

“P: (...) sabe qué es lo que mide la prueba”. (P4, criterios de desempeño).

“P: yo no quiero que sepan un concepto y me lo definan rimbombantemente con palabras del libro o parafraseado, no me importa, me interesa que lo identifiquen”. (P6, criterio de desempeño).

“P: el examen es totalmente aplicado, es totalmente de aplicación (...) porque a mí no me interesa el mero recuerdo de la teoría sino es más, (...) en muchos ciclos... el examen incluso es con materiales porque como te digo no me interesa mucho, no me interesa tanto el recuerdo del concepto como la posibilidad de utilizar el concepto para hacer algo con él, para entender una situación, para intervenir” (P1, criterio de desempeño).

Como se ha podido observar, los docentes no suelen distinguir entre un saber declarativo y el tratamiento de la información a través del cual se demuestra poseer dichos conceptos teóricos. Esta distinción ha sido generada con el objetivo de identificar los diferentes niveles de complejidad a los que hacen referencia los docentes. Los criterios de desempeño basados en el tratamiento de información son utilizados en los cursos que pertenecen tanto al eje teórico como al metodológico (es el caso de docentes P1, P3, P5 y P6). Dentro de estos criterios se privilegian dos tipos de tratamiento de la información: el análisis y la integración de contenidos como se ejemplifica en la siguiente viñeta:

P: Puedo tener algún alumno que me plantea tres sugerencias basadas en que son adolescentes en la etapa de pensamiento formal y por tanto este estímulo le va a gustar, este también y este también. Claro, si este alumno no ha revisado que son adolescentes medios o nucleares en plena crisis de autoridad y que el taller es obligatorio ¿me entiendes? O sea si no ha jalado ese dato, por más que su análisis esté estupendo, no lo está incorporando... sino está completo, este punto tiene que ver con la comprensión global.” (P1, criterios de desempeño).

Por otra parte, los cursos que pertenecen al eje instrumental cuentan con criterios de desempeño referidos a saberes procedimentales (es el caso de docentes P2 y P4). No obstante, dichos criterios no abarcan todas las habilidades que desean fomentar los docentes y además se evalúa el desarrollo de estos saberes con el producto del procedimiento y no desde la aplicación del mismo, se hace de manera indirecta como en las siguientes viñetas:

“P: la corrección es bien minuciosa ¿ya? O sea vamos al detalle de cómo preguntó, ¿en qué momento preguntó?, ¿recogió o no?, ¿dijo tal información? ¿pasó por alto algo que era relevante preguntar?” (P2, criterio de desempeño).

“P: buena corrección de la prueba, siento que sí, ahí el alumno ya se está pudiendo manejar mejor con las pruebas” (P4, criterio de desempeño).

Estos profesores asumen que al evaluar la corrección de una prueba o la transcripción de una entrevista, recogen evidencia suficiente sobre el dominio del procedimiento que se tenía intención de enseñar. No obstante, como se explicó previamente al describir las tareas de evaluación, se valoran otras habilidades como la integración de resultados en un informe o la transcripción y el análisis de la información recogida. En esto se evidencia un divorcio

entre el tipo de habilidad que se quiere evaluar, la tarea de evaluación y la evidencia recogida.

En segundo lugar, otro aspecto estudiado fueron los niveles de logro de aprendizaje. A pesar de que los profesores refieren criterios de desempeño, ya sean de carácter explícito o implícito, ninguno de ellos manifiesta contar con niveles de logro que les permita ubicar en qué medida un alumno ha alcanzado el desempeño esperado. No obstante, se podría decir que algunos docentes tienen una noción sobre los aspectos que indicarían que se ha alcanzado el logro esperado. Por ejemplo, en dos casos, el tiempo de demora de una respuesta sería un indicador del logro, lo cual se ejemplifica en la viñeta que se presenta a continuación:

“P: me doy cuenta cuando ya la velocidad y frecuencia, digamos así como... entre comillas, no se lo pongo así pero es una especie de prueba rápida... prueba rápida de caso ¿ya? ¡Pin! “ya, esta gráfica ¿qué cosa es?” ¿No?” (P6, nivel de logro).

En otro caso, las características de la respuesta dada brindan información sobre el pensamiento y el estado del aprendizaje del alumno:

“P: puedo mirar el nivel de pensamiento del alumno, si es bien sofisticado ¿no? o si es un alumno más concreto, más descriptivo y que se queda bien pegado al texto y el alumno que está mirando el texto, que está mirando la lectura de lejos ¿no? y te da una visión general después una visión específica y da opinión sobre algunas cosas, aunque no sea requerimiento pero la pone, y cierra ¿no? Ese está por acá. El alumno que está por abajo es el alumno que describe, que describe, que describe, que describe ¿no? es más como una visión del examen como repetición de lo sabes o de lo que has estudiado.” (P5, nivel de logro).

Algunos de los participantes (P1 y P6) son conscientes de la ausencia de niveles de logro y argumentan que la gran cantidad de tiempo y dedicación que esto requiere les impide desarrollarlos, lo que se puede observar en la siguiente viñeta:

“P: Entonces si me hablas formalmente, técnicamente yo no tengo una gradiente de uno, dos y tres, no es una rúbrica totalmente. Que está pensada como rúbrica y al momento de corregir aunque a uno de los asistentes lo entrené y la otra es educacional y que... bueno a él lo capacitamos y ella y yo si teníamos en la cabeza estos grados, estaban acordados, pero ya no nos daba el alma entre corregir trabajos y todo lo demás para poner todas esas cosas ¿no? pero por ejemplo, “tipo de letra” esto es un check list ¿no? esto es simplemente “acuérdate que te estoy calificando esto y tiene que estar” y esa es la evaluación del trabajo” (P6, ausencia de niveles de logro).

En tercer lugar, se exploraron cuáles eran los referentes utilizados por los docentes para valorar el desempeño en la evaluación dado que los criterios utilizados son muy amplios y carecen de la explicitación de niveles de logro. Dichos referentes se consignan en la tabla 4.

Tabla 4

Referentes utilizados para emitir un juicio de valor sobre el desempeño

| Aspectos | Ejes | | | | | |
|---|---------|----|--------------|----|--------------|----|
| | Teórico | | Instrumental | | Metodológico | |
| | P1 | P5 | P2 | P4 | P3 | P6 |
| Conocimiento disciplinar del docente | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Referencia a la norma | | ✓ | | ✓ | | |
| Conocimiento disciplinar del asistente y revisión del docente | | ✓ | | | | ✓ |
| Acuerdo entre evaluadores | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

A pesar que la mayoría de los docentes indica el uso de más de un referente, eso no quiere decir que los utilicen simultáneamente al evaluar una tarea. Por el contrario, cada tarea de evaluación es valorada a través de un solo referente, a excepción de dos casos cuando se refieren al examen escrito. El primero (P5) utiliza el conocimiento disciplinar del asistente y la revisión del docente, además de la referencia a la norma para valorar el desempeño. El segundo (P4) también utiliza la revisión de la referencia a la norma, además de su conocimiento disciplinar para valorar las respuestas dadas.

Como se puede notar, el conocimiento disciplinar del docente es uno de los aspectos o fuente de valoración utilizada por todos los participantes, a excepción de un profesor (P5). Además es utilizado, en la mayoría de los casos, en la corrección de exámenes escritos a excepción de un docente, que también lo utiliza en el examen oral del curso (P1). El conocimiento disciplinar como fuente de valoración supone que la valoración del desempeño es emitida por el profesor de acuerdo a lo que este considera correcto o válido, pues cuando este es utilizado no se tienen criterios de desempeño explícitos para valorar las respuestas dadas por los alumnos.

El proceso de valoración según la referencia a la norma es utilizado en dos casos (P5 y P4), los cuales explican que dicho proceso implica conocer primero las respuestas de todos los alumnos y posteriormente, a partir de ellas, establecer la norma del grupo. Luego, se valora el desempeño del alumno ubicándolo en ella. Los profesores que la utilizan advierten que este procedimiento los ayuda en dos aspectos. Primero, les permite construir una regla respecto a la cual pueden comparar el desempeño del alumno y conocer cómo se ubica con respecto al grupo:

“P: La otra cosa también es que leo la pregunta obligatoria, esa me sirve como un corte ¿no? Entonces yo puedo ver qué alumnos están por encima, cuáles están por abajo y cuáles están por el medio ¿no? y ayuda bastante” (P5, muestra completa).

Segundo, describen que los ayuda a mantener la equidad respecto a las calificaciones otorgadas al interior del grupo.

“P: o sea leo, voy poniendo los puntos, pero luego miro la muestra completa para poder ser lo más equitativo posible, no puede ser que a uno le haya puesto más puntos que otros” (P4, muestra completa).

La valoración dada por conocimiento disciplinar del asistente y la revisión del docente, utilizado por dos profesores (P5 y P6), se aplica a la corrección de avances parciales del trabajo final del curso, mientras que solo uno de ellos también lo utiliza en la corrección de exámenes escritos (P5).

El acuerdo entre evaluadores es un procedimiento utilizado, en la mayoría de los casos (P2, P3, P4, P5 y P6), para emitir un juicio de valor en las exposiciones o exámenes orales. Dicho acuerdo puede establecerse solo a través del promedio de las calificaciones dadas por cada uno de los docentes involucrados, como se describe en la siguiente viñeta:

“P: la pregunta teórica se pone 10 puntos cada... o sea la pregunta teórica. Entonces, el alumno dice su pregunta teórica y cada uno de nosotros tres, o sea son dos jefes de práctica y yo, cada uno va a poner una nota que va de cero a diez. Entonces, por ejemplo, uno le pone siete, otro le pone ocho y yo le pongo siete, sumo los tres, los divido entre tres y esa es su nota de la pregunta teórica. Lo mismo en la práctica, cada uno pone su puntaje y se promedia y esa es su nota... luego sumo y esa es su nota, teórico práctico, y esa es su nota” (P2, acuerdo entre evaluadores).

Frecuentemente, cada evaluador coloca dicha calificación de acuerdo a su apreciación del desempeño del alumno; sin embargo en dos casos (P5 y P6) los evaluadores mantienen criterios de desempeño explícitos que permiten identificar aspectos que deben ser valorados en el desarrollo de la exposición. Asimismo, en ambos casos, cuando las valoraciones otorgadas se distancian entre sí, los evaluadores discuten y justifican el valor emitido por cada uno de ellos de modo que se llegue a un consenso entre estos, como se observa a continuación:

“P: Claro y la llenábamos los tres, o sea los tres asistentes y yo, luego que la exposición era veinte minutos o quince y cinco de preguntas, un poquito más. Salía (el alumno y) entre los tres discutíamos qué puntajes, cada uno explicaba su ficha, qué puntajes habíamos puesto los tres, “¿por qué has puesto tres?” o sea cuando habían cosas bien raras como que tú has puesto un cinco y yo puesto un dos, o yo puesto un tres y tú has puesto un uno, bueno qué pasó, entonces encontrar un punto intermedio. No era, no se usaba como que promedio, no era suma ficha y promedio, o sea aguanta “¿por qué no fue claro? ¿En qué parte no fue claro?” (P6, acuerdo entre evaluadores).

“P: si hubiera un indicio de incertidumbre en mi calificación siempre tengo mis asistentes y cuando él o ella y yo nos distanciamos mucho ¿no? digamos que ya, yo pienso que (...) dos puntos menos, ella dos puntos más o al revés nos sentamos a conversar, sobretodo en el examen oral, nos sentamos a conversar y empezamos a ver por qué yo pienso así, por qué ella piensa así y después consensuadamente ponemos la nota” (P5, acuerdo entre evaluadores).

En cuarto lugar, respecto al control de la subjetividad los docentes describen que en algunas ocasiones existen aspectos que se filtran al emitir un juicio de valor sobre el desempeño del alumno. Sin embargo, algunos de ellos, al identificar esta dificultad, consideran que han desarrollado estrategias que les permiten lidiar con dicha subjetividad y aproximarse a un juicio objetivo. Como se puede observar en la siguiente viñeta una de estas estrategias es justificar el juicio de valor emitido en el promedio producto de la calificación de varias personas:

“P: tú tienes al frente al chico y dices “pero es que tu sabes, pero tienes un mal manejo de tu ansiedad” ¿no? o “has tenido un buen recorrido todo el ciclo pero no estudiaste justo hoy” ¿no? Ese

tipo de cosas que te pueden generar desencuentros internos y además... o sea yo si claro... si me preocupa que la revisión sea lo más justa posible. Por esta razón en el examen oral yo no lo tomo sola, yo lo tomo con los jefes de práctica y cada uno va a poner un puntaje y se promedia el puntaje de todos los que estamos presentes. De esta manera yo siento que se busca ser lo más objetivo posible.” (P2, lidiar con subjetividad).

En las siguientes viñetas se pone de manifiesto es el carácter anónimo de la calificación como otro aspecto que aportaría al control de la subjetividad:

“P: escrito ayuda a que piense que uno es más justo porque primero el tema de que tu no tengas al alumno en frente y es anónimo te ayuda a que en efecto no puedan haber esos aspectos subjetivos dentro tuyo que puedan generar lo que sí en un examen oral (...)” (P2, lidiar con subjetividad).

“P: Bueno, la suerte es que el examen (...) se califican anónimamente (...) los exámenes escritos digamos (...)” (P1, lidiar con subjetividad).

También, se considera que recoger evidencia sobre el desempeño a través de diversas fuentes ayudaría a controlar la subjetividad, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: Casi no tengo espacio para incertidumbre porque tengo bastantes (...) indicadores ¿no? Como tengo los ensayos, como tengo (...) los dos controles de lectura, tengo el seguimiento de los trabajos, los avances de los trabajos que se hacen en las clases.” (P5, lidiar con subjetividad).

El análisis del proceso de valoración llevado a cabo por los participantes en su práctica evaluadora se dará a partir de los cuatro temas tratados en este apartado. En primer lugar, acerca de los criterios de desempeño, se sabe que son un requisito indispensable para garantizar la objetividad de la evaluación al corresponder con los objetivos de aprendizaje previamente definidos (Coll et al., 2001). En el caso de los participantes del estudio llama la atención que solo los docentes (P5 y P6), que cuentan con formación pedagógica desarrollan criterios de desempeño explícitos, que les permiten identificar en el resultado de la evaluación, los aspectos esperados respecto al desempeño de los estudiantes. No obstante, no se indagó sobre la construcción o definición de dichos criterios y su relación con los objetivos de aprendizaje. Aun así, estos docentes solo plantean criterios para identificar aspectos relativos al manejo o dominio de contenidos temáticos que deben estar presentes en el producto y aspectos formales requeridos como parte de las tareas, que cabe resaltar que se utilizan únicamente para valorar el resultado en determinadas tareas de evaluación. Respecto a los criterios de desempeño implícitos, todos los docentes evidenciaron su existencia en sus respuestas a la entrevista. Sin embargo, esto afecta considerablemente el proceso de evaluación desarrollado por los participantes del estudio en dos aspectos. Por un lado, al no establecerlos formalmente, afecta la validez de la evaluación, ya que, de acuerdo a Santrock (2001), ésta se basa en criterios que permiten comparar el resultado de la evaluación con el desempeño esperado, para conocer en qué medida se ha obtenido información sobre el logro del objetivo propuesto. De esta manera, al no tener criterios explícitos no se puede garantizar la rigurosidad de la valoración del desempeño del alumno, necesaria en la comparación de los

resultados con dichos criterios, que incluso podrían variar de situación a situación o dentro de ella. Por otro lado, como estos criterios no son comunicados al alumno, ello impacta en la justicia de la evaluación, la cual se basa, entre otras cosas, en la comunicación anticipada de los criterios para que el estudiante oriente su desempeño hacia el logro esperado (Escobar, 2007). Otro aspecto importante es que los criterios de desempeño se caracterizan por integrar los distintos saberes, teniendo como propósito evaluar la demostración de competencias (Arteaga y Fernández, 2000). A diferencia de esto, los docentes manifestaron contar con criterios implícitos que tenían como propósito identificar los saberes declarativos o procedimentales en el aprendizaje, y que incluían en estos tipos de saberes distintos niveles de complejidad (saber, conocer, comprender, identificar, aplicar o sustentar conceptos, por ejemplo). Con ello se evidencia una serie de carencias en el conocimiento pedagógico de los docentes que afectan el proceso de valoración y la evaluación en general, ya que al no tener claridad sobre los tipos de aprendizaje que fomentan, difícilmente podrían establecer objetivos de aprendizaje pertinentes aun cuando lo son no bastan para generar criterios de desempeño ni tareas de evaluación que se ajusten a ellos. Por todo lo anterior, se considera que el sistema de evaluación que utilizan los participantes carecería de validez.

En segundo lugar, respecto a los niveles de logro se encontró que ningún docente los tiene explicitados. A pesar de esto, se pudo notar en sus respuestas que algunos de ellos tenían una noción sobre los aspectos que indicarían si se ha alcanzado el logro esperado. Un profesor (P6) indicó que podía identificar el logro basándose en la velocidad con que el estudiante daba una respuesta. Con ello, parece ser que el docente cree que la rapidez en la evocación de la respuesta es evidencia suficiente para considerar que el alumno maneja los aprendizajes propuestos y ha alcanzado el logro esperado. Esto coincide con la concepción implícita de inteligencia que sostienen en la cultura occidental, en la cual asocian la inteligencia con la rapidez en que se brinda una respuesta o solución a un problema; contrario a la cultura africana en la que se tiende a asociar la inteligencia con la mejora en el desempeño en las actividades del día a día (Stankov, 2004). Al indagar sobre la ausencia de niveles de logro, dos participantes (P1 y P6) explicaron que su construcción demanda gran cantidad de tiempo y dedicación, tal como indican Yuen y Kaur (2010) al señalar que la etapa de planificación de la evaluación es percibida por los docentes como un reto y una tarea engorrosa; que además requiere de un conocimiento teórico y técnico para ser realizada eficazmente.

En tercer lugar, se encontró que los docentes utilizan diversos referentes para emitir un juicio de valor sobre el desempeño de los alumnos. Como se observó, en la mayoría de los casos se utiliza el conocimiento disciplinar como referente único para valorar el desempeño y en dos casos se utiliza el conocimiento disciplinar del asistente y la revisión

del docente. Con estos dos referentes se evidenciaría una creencia generalizada entre los participantes que el conocimiento disciplinar basado en el criterio de autoridad y ello sería suficiente para determinar la pertinencia o no de una respuesta o resultado, lo que coincide con los criterios explícitos e implícitos antes abordado, en los que el proceso de aprendizaje sino el contenido, es lo central de la evaluación. Por otra parte, el proceso de valoración basado en la referencia a la norma permitiría clasificar al alumno dentro del grupo de referencia de acuerdo al resultado obtenido, los docentes que la utilizan, se estarían aproximando a una evaluación de tendencia tradicional, pues no valoran el desempeño de cada alumno en función de criterios que permitirían conocer el nivel de logro esperado (Naranjo, 2002), sino que lo valoran solo en función del desempeño del grupo, lo que limita el conocimiento sobre el nivel de logro de los aprendizajes de cada alumno (Powell, 1990, citado en Arteaga y Fernández, 2000). Además, los docentes que utilizan este referente parecen confundir el concepto de justicia con el de equidad, pues consideran que el proceso de evaluación es justo en la medida que todos los alumnos son valorados de igual manera, en lugar de ser reconocidos independientemente por su desempeño en referencia al aprendizaje esperado.

Por último, al analizar las estrategias utilizadas para controlar la subjetividad en el proceso de valoración del desempeño, se puede notar que los docentes asumen que promediar las calificaciones otorgadas por los responsables del curso o al valorar el resultado de la evaluación sin identificar a quién le pertenece, son condiciones suficientes para garantizar la objetividad de la evaluación. Dichos docentes no son conscientes de que cada responsable del curso puede incluir en su calificación subjetividades respecto al desempeño y que el promediar las calificaciones no reduce ni impide que se contamine la valoración realizada. Además, aun cuando el anonimato del alumno puede evitar que se filtren aspectos que ya se conocen de él al momento de valorar un resultado, se pueden incluir otros aspectos propios de la subjetividad, como por ejemplo lo que el docente cree que es válido o no de acuerdo a su conocimiento disciplinar, así como aspectos formales como la letra, su tamaño, regularidad, etc. que también afecta la impresión sobre quien es evaluado.

De acuerdo a lo observado en el proceso de valoración utilizado por los participantes del estudio se puede decir que los docentes no tienen una noción adecuada de la evaluación de los aprendizajes, ya que no contemplan la rigurosidad y sistematización de los procesos a seguir. El no contar con criterios de desempeño o utilizar procedimientos de valoración que no controlan la subjetividad de los evaluadores permite que se filtren errores en la apreciación del desempeño, perjudicando la confiabilidad y validez del proceso de evaluación (Santrock, 2001). Como se ha podido observar, en el proceso de valoración prima el juicio de los responsables del curso o la referencia a la norma, los cuales no

permiten conocer el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje alcanzado por cada alumno, sino el desempeño del alumno en función de lo que considera el docente o en función de todo el grupo de estudiantes, aproximando su práctica a una evaluación de tendencia tradicional (Arteaga y Fernández, 2000).

Además del proceso de valoración de desempeño, existen otros aspectos que afectan la rigurosidad del proceso de evaluación, entre ellos están las orientaciones previas y la retroinformación brindada a los alumnos a partir de la evaluación de los aprendizajes, que serán abordados a continuación.

Orientaciones previas y retroinformación a partir de la evaluación de los aprendizajes

El proceso de orientación y retroinformación en la evaluación de los aprendizajes permite configurar el nivel de regulación que recibe el alumno para modificar y dirigir su desempeño. A pesar de que todos los participantes orientan de alguna forma a los alumnos previamente a la evaluación, no todas las orientaciones que ofrecen se refieren al desempeño esperado. En la tabla 6 se han sintetizado los aspectos referidos por los docentes respecto a los diferentes tipos de orientaciones que brindan a los alumnos, las vías a través de las cuales son transmitidas, y el motivo por el cual son brindadas antes de la evaluación.

Tabla 6. Clasificación de orientaciones previas para la evaluación de los aprendizajes

| | Ejes | | | | | |
|--|---------|----|--------------|----|--------------|----|
| | Teórico | | Instrumental | | Metodológico | |
| | P1 | P5 | P2 | P4 | P3 | P6 |
| Tipo | | | | | | |
| Cronograma | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Aspectos formales de la evaluación | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Delimitación de contenidos | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| Anticipación de criterios de desempeño | | ✓ | | | | ✓ |
| Modelo del informe | | | ✓ | | | |
| Vía de transmisión | | | | | | |
| Oral | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Electrónica | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| Motivo | | | | | | |
| Orientar el aprendizaje | | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Justicia | | ✓ | | | | ✓ |
| Reducir el estrés | | | | ✓ | | |

En primer lugar, a partir del análisis de las respuestas, se identificaron cinco tipos de orientaciones previas que suelen brindar los docentes a los alumnos. Como se observó en el sílabo de cada curso, todos los participantes elaboran y brindan un cronograma de

actividades en el cual están consignadas las tareas de evaluación. Esto se debe a que dicho cronograma forma parte de las condiciones estipuladas por la Facultad y por tanto constituye una exigencia. Si bien, tanto el cronograma como los aspectos formales de la tarea, son orientaciones que no tienen carácter disciplinar, si guían aspectos que influyen en el desempeño, como son la planificación, la organización del tiempo, la administración de recursos, entre otros.

Por otra parte, todos los docentes a excepción de un (P1) manifestaron brindar orientaciones sobre los aspectos formales de la evaluación, como por ejemplo las circunstancias en que tendrá lugar, el tiempo, la forma, entre otros:

“P: por lo menos hace dos años que converso con la gente [alumnos] de cómo es y ellos preguntan también ¿no? “y que... ¿van a estar todos los jefes de práctica? Y ¿se hacen preguntas? ¿Qué tipo de preguntas?” ¿No? Eh... C les dice también y sobre el tiempo y eso se les manda incluso un documento diciendo “van a tener tanto tiempo, este es el orden” (P3, orientación previa).

Solo tres docentes (P1, P2 y P5) indicaron brindar orientaciones sobre los contenidos que formarían parte de la evaluación. Dicha delimitación de contenidos consiste, en otorgar un balotario o cuestionario de preguntas que formarán parte del examen a rendir. Llama la atención la práctica desarrollada por el profesor (P5) respecto a este tipo de orientación, pues al dar las preguntas que podrían formar parte del examen también indica la fuente a la que los alumnos deben recurrir para encontrar la información con que pueden responder a la pregunta y el tipo procesamiento de información que deben desarrollar de acuerdo a la taxonomía de Bloom. Dicho profesor identifica la anticipación del balotario de estas preguntas como un acierto:

“P: Después desde el punto de vista del alumno puedo de repente sentir o escuchar ¿no? satisfacción de parte de los alumnos de sentir que tienen algún grado de seguridad en el abordaje de las lecturas y que no se sienten asustados, con la incógnita de qué vendrá, sino que más o menos saben cuáles son los temas que van a venir aunque no saben exactamente cómo lo voy a corregir ¿no? (...) entonces me han expresado siempre que eso los ayuda muchísimo ¿no? Bueno, por un lado no creo que sea que les hace el trabajo más fácil sino que los ayuda a encontrar su camino en un montón de lecturas ¿no?” (P5, orientación previa).

La anticipación de los criterios de desempeño solo es realizada por los docentes que cuentan con criterios de desempeño explícitos (P5 y P6). Según lo manifestado, dar este tipo de orientación es útil dado que el alumno puede identificar la meta de aprendizaje, como se visibiliza en la siguiente viñeta:

“P: uno que los ayuda a tomar conciencia de cuál es la meta del aprendizaje, a donde quiero llegar, en realidad no es que siempre lo tenga así como que claro (...) o sea no siempre le dan la importancia que tiene digamos ¿no? tampoco pretendo que lo tengan, o sea es un constante repetir que esto es a donde queremos llegar y aquí estamos y por acá vamos y a esto queremos llegar” (P6, orientación previa).

Sobre el tipo de vía utilizada para transmitir las orientaciones antes del proceso de evaluación, todos los docentes utilizan la vía oral; la que consiste en utilizar un momento de la clase para brindar dichas indicaciones. Solo tres de los participantes (P3, P5 y P6) transmiten, ya sea a través del campus virtual o vía correo electrónico, orientaciones como

los criterios de desempeño explícitos (en el caso de P5 y P6) o indicaciones sobre aspectos formales de la evaluación (en el caso de P3).

En algunos casos se indagó sobre el motivo por el cual se brindan orientaciones previas al alumno. En ese sentido, algunos docentes (P5, P3 y P6) indicaron que la razón que los impulsa a hacerlo es orientar el aprendizaje hacia la meta planteada, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: que él sepa que él no tiene que adivinarme el pensamiento, entonces no tiene que eh... cómo te puedo decir... tratar de llegar a una meta que no saben cuál es ¿no? Entonces para yo poder tener un alumno que sabe a dónde se dirige y que pueda controlar su pensamiento y llegar a donde yo quiero que llegue yo le tengo que explicar cuál es la meta ¿no?” (P5, orientación previa).

Por su parte, los docentes que cuentan con criterios de desempeño explícitos y que los comunican a los alumnos con anticipación, manifestaron que esto les permite salvaguardar la justicia en el proceso de evaluación:

“P: me parece bien importante que ellos sepan en base a qué los estoy evaluando ¿no? porque (...) o sea me parece justo y me parece respetuoso para él...” (P5, orientación previa).

Otro motivo explicado por los docentes fue que la orientación previa es fundamental para reducir el estrés de los alumnos frente a la tarea de evaluación:

“P: yo creo que porque siempre es un poquito más estresante (...) un examen oral y no sé pues si no hayan tenido experiencias previas que no hayan sido gratificantes ¿no? o sea por eso que... (...) siento que (...) en el caso que sea necesario, tranquilizarlos ¿no? y darles tiempo para que se organicen; pero siento que más por experiencias previas hay gente que es muy nerviosa” (P4, orientación previa).

Así como los participantes consideran importante ofrecer orientaciones previas al proceso de evaluación, también resulta relevante señalar el papel que cumple la retroinformación sobre el desempeño del alumno. La tabla 7 está organizada según el tipo de retroinformación, vía a través de la cual se transmite y el motivo por el cual los participantes la proporcionan a sus alumnos.

Tabla 7. Clasificación de la retroinformación a partir de la evaluación de los aprendizajes

| | Ejes | | | | | |
|--|---------|----|--------------|----|--------------|----|
| | Teórico | | Instrumental | | Metodológico | |
| | P1 | P5 | P2 | P4 | P3 | P6 |
| Tipo | | | | | | |
| Calificación | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Señalar error y respuesta esperada y/o orientación de mejora | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Advertencia | | ✓ | | | | ✓ |
| Vía de transmisión | | | | | | |
| Comunicación oral – grupal | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Comunicación docente - alumno | | ✓ | | ✓ | | |
| Motivo | | | | | | |
| Progreso en el desempeño | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |

Todos los participantes del estudio califican el producto evaluado y lo acompañan con una nota y el señalamiento del error. Algunos describen la respuesta esperada y otros brindan una orientación para la mejora del desempeño. Este señalamiento se ejemplifica en la siguiente viñeta:

“P: Entonces yo le pongo “no acá se supone que tú has debido hacer un cuadro comparativo o has debido confrontar el pensamiento tal con el pensamiento tal, porque estás haciendo un análisis; o puedes haber descompuesto el concepto en sub componentes” ¿no?” (P5, retroinformación).

Por otro lado, dos de los participantes (P5 y P6) señalan que hacen advertencias a sus alumnos sobre su desempeño y las consecuencias de ello a partir de los resultados de la evaluación, como se muestra en la siguiente viñeta:

“P: Entonces nos dimos con la gran sorpresa que a pesar del balotario habían chicos que no estudiaban lo suficiente y sacaban notas desaprobadas y yo les explicaba y les decía “miren chicos, más no puedo hacer para ayudarlos a ustedes a aprender el contenido del curso y que se vayan con la confianza de que algo hayan aprendido. Tienen varias cosas a su favor: tienen las lecturas previamente seleccionadas en un anillado, no tienen que ir a buscarlas a la biblioteca, no tienen que ir a buscar libros, está todo para ustedes junto ahí. Tienen un balotario, tienen los powers de las clases y tienen las cosas que vamos a tomar ¿ya? Más ya no les puedo dar” (P5, retroinformación).

Es importante señalar que las formas de retroinformación manifestadas por los profesores son utilizadas para una determinada tarea. Por ejemplo, los exámenes escritos suelen ser retroinformados a partir de anotaciones, pero también se retroinforma de manera general y grupal, como se muestra en la siguiente viñeta:

P: yo les entrego el examen parcial y les digo “Bueno, pregunta uno. Acá la mayoría lo hizo bien. Más o menos el 50% lo respondió, se esperaba esto. Pregunta dos. Aquí, por ejemplo, la mayoría patinó, le pasó tal cosa. En la pregunta tres (...) la mayoría se equivocó en esto, la mayoría me puso esto”. Entonces, hablo de cuestiones grupales y les doy un feedback verbal de grupo de cómo les fue en el examen” (P2, retroinformación).

A pesar que se consultó sobre el motivo por el cuál se brinda retroinformación, solo algunos docentes (P2, P3, P5 y P6) explicaron que la meta es fomentar el progreso en el desempeño. Tres de los docentes que mencionaron dicho motivo (P3, P5 y P6), lo hicieron en referencia al trabajo final del curso, es decir que ellos pueden observar que la retroinformación dada en un avance parcial se incorpora en el próximo producto, de modo que se modifica y se progresa hacia el trabajo final. Por su parte, el profesor (P2) indicó que el proceso de evaluación en sí mismo brinda retroinformación al alumno sobre su desempeño, dado que puede hacer inferencias sobre sus resultados:

“P: Si yo creo que porque a ellos los ayuda como una medición, o sea no solamente... porque dije hace un rato que era la medición del profesor pero no solamente... a ellos como feedback ¿no? seguir dándose cuenta “ah ok, voy bien por acá, no voy bien por acá, me falta eso, me falta lo otro” ¿no? creo que es importante por eso ¿no?” (P2, retroinformación).

Al analizar los tipos, vías de transmisión y motivos por los cuales se brindan orientaciones previas sobre la evaluación, se puede notar que éstos están enfocados en el formato o contenido que debe evidenciarse en el resultado de la evaluación; pues aun cuando se anticipan criterios de desempeño estos son sobre contenidos temáticos o aspectos formales. Si bien en algunos casos se manifestó que el motivo para brindar

orientaciones era indicar la meta de aprendizaje, los docentes solo lo señalaron a través de sus respuestas a la entrevista. Además, dichos docentes no cuentan con criterios de desempeño ni con niveles de logro formalmente establecidos, los cuales cumplirían la función de informar sobre el desempeño esperado al ser comunicados previamente a los alumnos (Escobar, 2007). Esto afecta perjudicialmente la justicia del proceso de evaluación, ya que el alumno no conoce lo que se espera de él, pues no cuenta con información necesaria para prepararse adecuadamente.

Respecto a la retroinformación, a pesar de que todos los docentes acompañan la calificación con alguna forma de retroalimentación, ninguno explicó la forma en que se utilizan las notas para informar al alumno, lo que puede interpretarse como una creencia que sostienen los docentes respecto a que el alumno sabe lo que debe hacer con la retroinformación que se le brinda sobre su desempeño. Esto se refuerza con la idea que sostienen la mayoría de los docentes sobre que los alumnos deben incorporar la retroinformación dada a partir de la evaluación, sin recibir mayores indicaciones de como hacerlo, pues asumen que es responsabilidad del alumno y no de ellos, como se observa en la siguiente viñeta:

“P: algo que no ha sido un cero a la izquierda y con una nota no muy buena, con los comentarios, entonces esa persona debería tener los elementos para el siguiente control si te preguntan otra vez algo parecido o que procese la información en esa línea otra vez, debería poder hacerlo ¿no es cierto? Y si no lo hace es porque no está trabajando o algo no le queda claro y no pregunta” (P5, retroinformación).

De acuerdo a lo que plantean Bloxham y Campbell (2010), brindar únicamente calificaciones y asumir que los alumnos conocen su significado, promueve que los estudiantes hagan una libre interpretación sobre su desempeño. En este sentido, la retroinformación dada no estaría cumpliendo con su objetivo de revertir el error en un aspecto constructivo para el aprendizaje (Rust, 2002). Además, como explica Litwin (2008), una calificación difícilmente da cuenta del progreso del estudiante o de su nivel de logro de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos. Esto se intensifica al no brindar apreciaciones sobre el resultado de la evaluación de manera particular sino de forma grupal, pues dificulta que las sugerencias dadas puedan orientar la modificación del desempeño hacia la mejora del mismo (Woolfolk, 2006).

En términos generales, a partir de las orientaciones previas a la evaluación y la retroinformación dada, se puede notar que los docentes no conciben la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, a pesar de que algunos si lo hayan manifestado de esta manera en sus respuestas al momento de definir el concepto. Esto aproxima su práctica evaluadora hacia una tendencia tradicional que se caracteriza por limitarse a conocer el resultado de aprendizaje sin retroinformar sobre la calidad de los procesos implicados en él.

Estos aspectos se verán reforzados al conocer las expectativas de los docentes sobre el alumno respecto a la evaluación de los aprendizajes que se tratará en el siguiente apartado.

Expectativas sobre el alumno respecto a la evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizajes es un aspecto inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En dicho proceso, los docentes han construido un perfil ideal del alumno que podría dar indicios sobre lo que estos esperan del desempeño del alumno y sobre el rol que cumplen tanto él como el estudiante en el proceso de evaluación. Con este objetivo, se consultó a los docentes sobre cómo debería ser el alumno para poder desempeñarse adecuadamente en su proceso de evaluación. Así, se pudieron recoger algunas expectativas respecto al alumno, las cuales han sido organizadas en aspectos referidos a las habilidades y aspectos referidos a las condiciones personales que ellos deben tener, a los cuales a su vez permiten cumplir con otros requisitos. Cabe señalar que todos los docentes indicaron al menos uno de los aspectos que se mencionan en la figura 7.

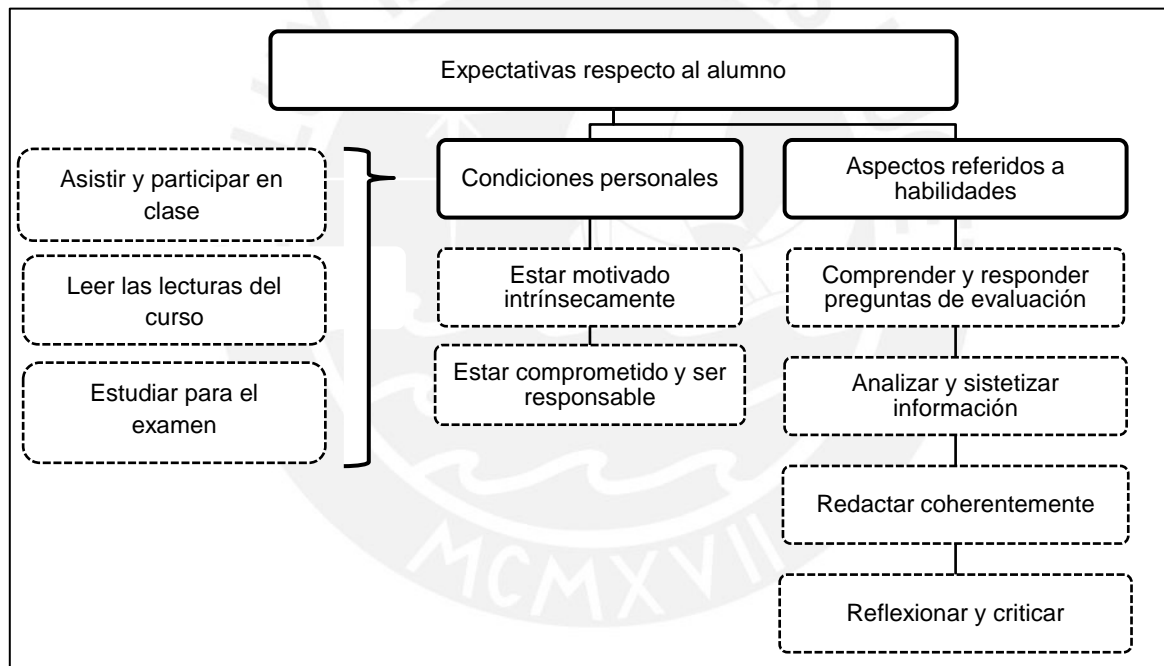


Figura 7. *Expectativas sobre los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes*

Para los docentes, los alumnos deben tener condiciones personales, como estar motivado y comprometido con su aprendizaje, para cumplir con aspectos indispensables para desempeñarse adecuadamente en su evaluación. En ese sentido, un docente explica la necesidad de asistir a clase:

“P: Tienen que haber ido a clases de todas maneras, su esperanza de pasar alguna de esas evaluaciones sin ir a clases por ejemplo la de ese examen, no había manera. Esas cosas que evalúo en el examen no están en un libro” (P6, expectativa sobre el alumno)

En la viñeta se puede notar que el docente considera que la clase, y por tanto su exposición, son la única fuente a partir de la cual el alumno puede adquirir los

conocimientos que serán evaluados. Esto conlleva la creencia de que el docente es la única fuente de conocimiento y autoridad en los temas tratados.

En cuanto a las habilidades, los docentes asumen que los alumnos deben llegar al curso con determinadas capacidades, como por ejemplo la capacidad crítica y de reflexión, como se evidencia en la siguiente viñeta:

“P: es indispensable que pueda tener esa capacidad de criterio, de reflexión, de preguntar, de... de plantear eh... todas sus dudas ¿no? (P2, expectativas sobre el alumno)

Cabe señalar que ningún participante indicó aspectos de su rol como docente que fueran indispensables para que los alumnos puedan desempeñarse de acuerdo a sus expectativas en la evaluación de aprendizajes. Esto revelaría la falta de consciencia de los participantes sobre las deficiencias en el proceso de evaluación que desarrollan y que incluso, consideran que la responsabilidad del éxito en la misma estaría únicamente centrada en el alumno.

A manera de conclusión, se encontró que los participantes del estudio mantienen posturas y prácticas respecto a la evaluación de los aprendizajes que están mediadas, en gran parte, por sus creencias y concepciones más que por sus conocimientos pedagógicos sobre este proceso. Consecuentemente, esto genera que los docentes se distribuyan de la manera que se muestran en la figura 8 según las tendencias de evaluación, que en este estudio han sido tratadas como tradicional y auténtica:

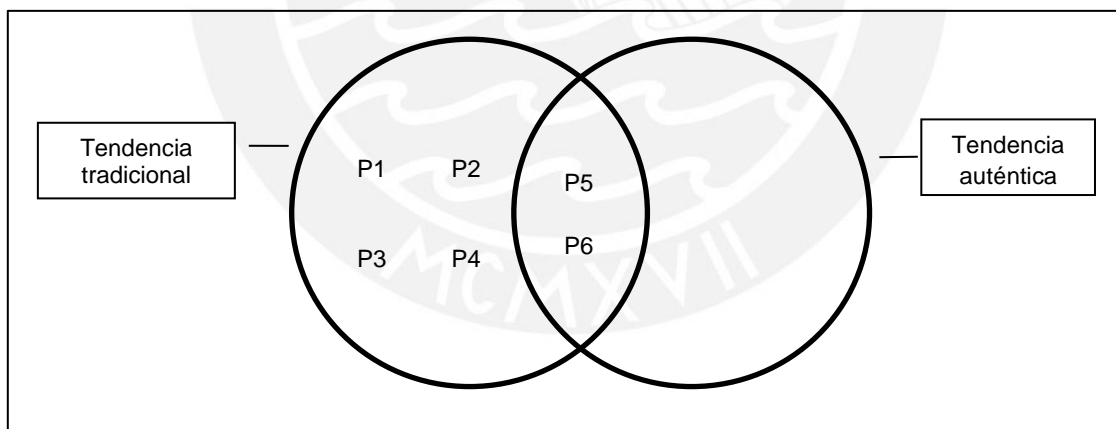


Figura 8. *Distribución de los participantes de acuerdo a las tendencias de evaluación de aprendizajes*

Como se puede observar, los docentes que cuentan con formación pedagógica son aquellos que tienden a mantener prácticas evaluadoras propias de ambas tendencias, como por ejemplo, contar con criterios de desempeño que son comunicados a los alumnos con anticipación y sobre los cuales es valorado el resultado obtenido a través del proceso. No obstante, aun cuando cuentan con estas características, privilegian el resultado de aprendizaje antes que la ejecución de competencias o la valoración del proceso de

aprendizaje. Esto coincidiría con una concepción de inteligencia como producto y no como proceso o ejecución (Piaget, 1971).

La evaluación de aprendizajes es un proceso sistemático que tiene como meta brindar información sobre el logro de los objetivos propuestos y emitir juicios de valor sobre el desempeño al compararlo con estándares previamente establecidos, para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casanova, 1999; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Contreras, 2010; González, 2001; Guzmán, 2010; Jorba y Casellas, 1997). A través del análisis documentario y de las respuestas, se ha podido conocer que los participantes no utilizan los objetivos de aprendizaje como punto de partida para la planificación y desarrollo de la evaluación. En muchos la evaluación está relacionada con el contenido y esto sería central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, por un lado, indicaría que los profesores asumen la evaluación de los aprendizajes como un asunto que se enfoca solo en un aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el diseño, la planificación de las tareas y los criterios de desempeño son tareas que en general no se realizan ni se originan en los objetivos de aprendizaje planteados en el curso. Además, se encontró, que los docentes no tienen claridad conceptual sobre los tipos de saberes y habilidades involucrados en los cursos que enseñan, lo que dificulta considerablemente el planteamiento de objetivos de aprendizaje claros.

Por otro lado, la disociación presentada entre los componentes de la evaluación, como por ejemplo los objetivos de aprendizaje y las tareas a través de las cuales son evaluados, y sobretodo la ausencia de criterios de desempeño y niveles de logro afecta la validez y la confiabilidad de la misma. Esto repercute en la valoración del desempeño del alumno, dando resultados que no serían necesariamente relevantes en el proceso formativo. Además, permite que se filtren subjetividades en el proceso, y en las orientaciones dadas a los alumnos, ya que no conocen claramente qué es lo que se espera de ellos. Por otra parte, centran la responsabilidad del proceso en los alumnos sin implicar su desempeño docente o su metodología como elementos mediadores para el logro de los objetivos. Con todo ello, se puede concluir que los docentes, no conciben la evaluación como una oportunidad de aprendizajes, aspecto característico de una tendencia auténtica y propia para el desarrollo de competencias requeridas en la evaluación en la educación superior.

Como explica Zabalza (2003), cuando el profesor dispone de conocimiento sobre un aspecto educativo, basa sus decisiones y práctica en dicha información; sin embargo, cuando esto no existe, las decisiones se basan en las creencias que posee sobre la enseñanza. Por ello, Catalán (2011) propone que se establezcan espacios de reflexión, que no fomente necesariamente el cambio de las creencias y concepciones que sostienen las prácticas de los docentes; pero que si proporcionan el fundamento para producirlo o

favorecer la implementación de dichos cambios. En ese sentido, es recomendable que se establezcan espacios de reflexión y diálogo entre los docentes sobre las prácticas evaluadoras utilizadas y que dicho espacio sea mediado por un experto en el tema, de modo que pueda fomentar la construcción y desarrollo de prácticas más apropiadas para la evaluación de los aprendizajes.

Dado que el presente estudio ha permitido aproximarse, aunque de manera limitada, al conocimiento de las creencias sobre la evaluación de los aprendizajes y profundizar en ellas, a continuación se plantean dos recomendaciones para estudios futuros. La primera, desarrollar nuevos estudios que permitan profundizar en las creencias y concepciones que se encuentran detrás de las prácticas evaluadoras de los docentes. La segunda, realizar un estudio con un grupo más amplio de docentes de la carrera de psicología que permita recoger la diversidad de prácticas evaluadoras y se identifique su relación con las metas de formación que tiene dicha carrera. Así, se podrían reconocer las necesidades de formación de los docentes en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. Dicha formación debe partir desde un espacio de reflexión en el que los docentes puedan tomar conciencia sobre las dificultades que tienen respecto proceso de evaluación de aprendizajes y las creencias y concepciones que intervienen en su toma de decisiones al respecto. Con ello, se podría iniciar la formación pedagógica en procesos que se oriente hacia una evaluación auténtica, compatible con las exigencias de la educación superior hoy en día.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(14), pp. 235-272.
- Arteaga, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), pp.95-99.
- Bloxham, S. y Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), pp. 291 – 300.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Prentice Hall.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.). *Psicología educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-215). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Cervilla, M. (2010a). Elaboración de supuestos prácticos. En Sánchez Gonzales, M. (Coord.) *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 53 – 60). Madrid: Narcea.
- Cervilla, M. (2010b). Resolución individual de casos prácticos. En Sánchez Gonzales, M. (Coord.) *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 87 – 90). Madrid: Narcea.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2 ed., p. 549 – 572). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y educadores*, 13(2), pp. 219-238.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), pp. 87-101.
- Escobar, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), pp. 50 – 58.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y evaluación crítica. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 15(1), pp. 85 – 96.
- Guzmán, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Revista Electrónica Sinéctica*, 34, pp. 1 – 15.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación continua de los aprendizajes. Visión General. En *La regulación y autorregulación de los aprendizajes* (pp. 21- 35). Madrid: Editorial Síntesis.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), pp. 65 – 90.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos aires: Paidós.

- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), pp. 275-291.
- Mckernan, J. (1999). Métodos de investigación observacionales y narrativos. En *Investigación – acción y curriculum* (pp. 79 – 142). Morata: Madrid.
- Monereo, C. (2002). El asesoramiento en el ámbito de estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (coo.). *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15 – 62). Madrid: Machado Libros.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. Pérez, M. (2007) Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el curriculum? En C. Monereo, M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M. Pérez (Eds.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 11 – 44). México D.F.: Graó
- Monereo, C. y Miquel, E. (2002). La evaluación de las estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Ed.). *Estrategias de aprendizaje* (pp. 115 – 145). Madrid: Machado Libros.
- Mueller, J. (2012). Glossary of Authentic Assessment Terms. *Authentic Assessment Toolbox*. Recuperado el 26 de octubre del 2012 de <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/glossary.htm>
- Naranjo, C. (2002). ¿Cuáles son las fases y los componentes del diseño didáctico? En, Estévez, E. (Coord.) *Enseñar a aprender* (pp. 71 – 130). México D.F.: Paidós
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía y Aprendizaje profesional en la enseñanza*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307 – 332.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Del Puy, M., Mateos, M, Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 29 – 53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. y Monereo, C. (Eds.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 87 – 108). Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50) Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado el 29 de noviembre del 2011 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), pp. 123-144.
- Quesada, R. (2001). Evaluación del aprendizaje. En *Cómo planear la enseñanza estratégica* (pp. 203 – 217). México D.F.: Limusa
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Rueda, M. y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro* 53, 97-112.

- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active learning in Higher Education*, 3(2), pp. 145 – 158.
- Samueliwicz, K. y Bain, J. (2002) Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, pp. 173 – 201.
- Santrock, J. (2001). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En *Psicología de la educación* (p. 542 – 581). México D.F.: McGraw Hill
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). El sistema educativo tradicional. En *El aula inteligente* (pp. 25 -29). Madrid: Espasa Calpe S.A
- Solar, M. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), pp. 35 – 42.
- Staker, R. (1998). El caso único. En *Investigación de casos* (pp.15 – 24). Morata: Madrid.
- Stankov, L. (2004). Similar Thoughts under Different Stars: Conceptions of Intelligence in Australia. En R. Sternberg (Ed.), *International Handbook of Intelligence* (pp. 344 – 363). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Vriend, D. (2006). Authentic Assessment: praxis with power. *International Journal of Learning*, 12(6), pp. 141 – 148.
- Woolfolk, A. (2006). Evaluación en el salón de clases. En *Psicología educativa* (p. 544 – 579). México D.F.: Pearson Educación
- Yuen, C. y Kaur, G. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*, 6(2), pp. 153 – 161.
- Zabalza, M. (2003) La enseñanza universitaria. En Zabalza, M. *Competencias docentes del profesorado universitario* (pp. 43 – 167). Madrid: Narcea S.A.



Anexo A

Ficha de datos

| FICHA DE DATOS | | PARTICIPANTE N° _____ | |
|-------------------|--|--|--|
| Fecha: | | Inicio: | |
| Fin: | | | |
| DATOS GENERALES | Edad : | Años de experiencia docente : | |
| | Género : | Formación en psicología : | |
| | ¿Ha enseñado un curso por lo menos dos semestres consecutivos? | : Sí ____ No ____ | |
| | Nombre del curso | : | |
| | Eje de formación | : 1) Teórico ____ 2) Instrumental ____ 3) Metodológico ____ | |
| | Ciclo al que corresponde | : | |
| | Rol docente | : 1) Docente ____ 2) Asistente ____ 3) Jefe de práctica ____ | |
| | ¿Ha realizado cursos de formación docente? | : Sí ____ No ____ | |
| | ¿Cuál (es)? | : | |
| DATOS ESPECÍFICOS | Tipo de evaluación que realiza | : 1) Oral ____ 2) Escrita ____ | |
| | Momentos en qué evalúa | : 1) Inicial ____ 2) Proceso ____ 3) Final ____ | |
| | ¿Utiliza criterios de desempeño? | : Sí ____ No ____ | |
| | ¿Están explicitados en el sílabo? | : Sí ____ No ____ | |



Anexo B

Guía de entrevista semi estructurada

Sobre los aprendizajes

1. De acuerdo a los objetivos de su curso, ¿Qué habilidades desarrolla un estudiante en su curso?
2. ¿Cómo fomenta dichas habilidades?
3. ¿Cómo sabe que el estudiante ya las ha logrado u obtenido?

Introducción al tema

La evaluación de los aprendizajes es uno de los caminos por los que se verifica si los alumnos han logrado o no, alcanzar dichas habilidades, y por ello es importante que nos centremos en ella.

Sobre la evaluación de los aprendizajes

1. ¿Cómo definiría la evaluación de aprendizajes?
 - a) ¿Qué busca al momento de evaluar? ¿Por qué evalúa?
2. ¿Cómo describiría su práctica evaluadora?
 - a) ¿Cómo planifica o diseña el proceso de evaluación de sus alumnos? ¿Cómo selecciona los contenidos a evaluar y los tipos de tareas a realizar?
 - b) ¿Orienta a los alumnos para las evaluaciones? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?
 - c) ¿Qué cree que deba tener en cuenta y hacer el alumno para desempeñarse adecuadamente en la evaluación que usted realiza?
3. ¿Qué dificultades encuentra al evaluar? ¿Por qué?
 - a) Algunos docentes señalan que sienten incertidumbre al generar un juicio valorativo sobre el desempeño del alumno a partir de la corrección de la evaluación. ¿Usted qué piensa? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son sus principales aciertos en cuanto a la evaluación? ¿Con qué se siente satisfecho? ¿Por qué?
 - a) ¿Qué cree que piensan los alumnos de su proceso de evaluación? ¿Por qué?
 - b) Si tuviera posibilidad, ¿qué otros aspectos incluiría en su evaluación? ¿Por qué?



Anexo C

Consentimiento informado

La presente **investigación es conducida por Ana Cecilia Ferreyra Díaz** (20064871), estudiante del 11º ciclo de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio **forma parte de la tesis de licenciatura** en dicha especialidad y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Maria Isabel La Rosa Cormack. Así, la **meta de este estudio conocer su percepción sobre la naturaleza del aprendizaje y la forma en que este se da en su práctica docente dentro del programa de psicología** de pregrado de una universidad privada de Lima.

Los aspectos que competen a los participantes de la presente investigación se muestran a continuación:

- En una primera sesión se le **solicitará algún material** que utilice en su ejercicio como docente que sirva **como evidencia de los procesos de evaluación de aprendizaje** que suele desarrollar y que brinde información puntal sobre datos generales de su docencia.
- En una segunda sesión, se le pedirá responder algunas preguntas respecto al tema en una **entrevista que durará entre 40 y 60 minutos aproximadamente**.
- El **audio de la entrevista será grabado** de modo que sus ideas puedan ser transcritas y analizadas posteriormente.
- La **información recogida será confidencial** y no se utilizará para ningún otro propósito. Además, sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez finalizado el estudio los audios se eliminarán.
- **Puede hacer preguntas** en cualquier momento durante su participación o de parecerle incómoda alguna pregunta, tiene derecho a no responderlas.
- **Puede retirarse del estudio en cualquier comentario** sin que eso lo perjudique en ningún sentido.

Desde ya le agradezco su participación,

Ana Cecilia Ferreyra Díaz
Código PUCP: 20064871

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ana Cecilia Ferreyra Díaz (20064871), estudiante del 11º ciclo de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado(a) de la meta de este estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora a través del siguiente correo electrónico: cecilia.ferreyra@pucp.pe; o a su profesora asesora a mlarosa@pucp.edu.pe.

Fecha

Nombre del Participante

Firma del participante