

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## ESCUELA DE POSGRADO



**Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión  
en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una  
Institución Educativa Particular de Lima**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación

Rosa María Arévalo Alvarado

19957031

Asesora de Tesis

Diana Revilla Figueroa

Miembros del Jurado

Angela Iturria Hermoza

Rosa Tafur Puente

San Miguel, 2009

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A Marita y Julio Arévalo, mis padres, mi fuerza inagotable.

A Juan Carlos Ubillús, mi esposo, mi apoyo incondicional.

A Diana Revilla, mi maestra, mi guía constante.

A los maestros del Perú, mis colegas, mi inspiración.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 De las teorías implícitas a las teorías de dominio.....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Teorías implícitas sobre el aprendizaje .....	13
1.1.2 Permanencia y cambios en las teorías implícitas .....	15
1.1.2.1 Innovación educativa y cambios conceptuales .....	18
1.1.2.2 Condiciones de los sujetos para el cambio conceptual.....	20
1.1.3 Teorías de dominio sobre el aprendizaje.....	22
1.1.3.1 Teoría directa.....	24
1.1.3.2 Teoría interpretativa.....	26
1.1.3.3 Teoría constructiva del aprendizaje .....	27
1.1.3.4 Coincidencia de las teorías de dominio con la puesta en práctica del currículo .....	29
1.1.4 Implicancias de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la labor docente .....	30
<b>1.2 Implicancias de las teorías implícitas en la evaluación del aprendizaje en el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades .....</b>	<b>35</b>
1.2.1 Concepción de evaluación del aprendizaje .....	36
1.2.2 Características de la evaluación del aprendizaje.....	41
1.2.2.1 Funciones de la evaluación.....	41
1.2.2.2 Qué y cuándo se evalúa .....	44
1.2.3 Tipos de evaluación de capacidades.....	47
1.2.3.1 Evaluación criterial.....	47
1.2.3.2 Entre lo cualitativo y lo cuantitativo .....	49
1.2.4 Instrumentos de Evaluación .....	51
1.2.5 Rol docente en la evaluación.....	53

<b>CAPÍTULO 2: TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Diseño Metodológico .....</b>	<b>55</b>
2.1.1 Determinación de nivel y tipo de investigación .....	55
2.1.2 Objetivos de la investigación .....	56
2.1.3 Unidades de análisis .....	56
2.1.4 Determinación de la población y muestra.....	60
2.1.5 Diseño, elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información.....	62
2.1.5.1 Entrevista a docentes .....	62
2.1.5.2 Entrevista a coordinadora .....	64
2.1.5.3 Análisis documental de Instrumentos de evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones .....	65
2.1.6 Procesamiento y organización de los datos .....	67
2.1.6.1 Procesamiento y organización de datos recogidos a través de entrevistas .....	67
2.1.6.2 Procesamiento y organización de datos recogidos a través del análisis documental .....	69
<b>2.2 Análisis de Resultados .....</b>	<b>71</b>
2.2.1 Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la muestra de docentes .....	72
2.2.1.1 En cuanto al aprendizaje.....	72
2.2.1.2 En cuanto a la evaluación .....	83
2.2.2 Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en los Instrumentos de evaluación .....	94
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>102</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>107</b>

**ANEXOS:**

Anexo 1: <u>Observaciones y sugerencias sobre instrumentos de recojo de información por parte de experta en diseño metodológico</u> .....	112
Anexo 2: <u>Guión de entrevista a docentes</u> .....	113
Anexo 3: <u>Guión de entrevista a Coordinadora del Primer Nivel</u> .....	114
Anexo 4: <u>Ficha matriz de análisis documental</u> .....	115
Anexo 5: <u>Consolidado de entrevistas a docentes</u> .....	117
Anexo 6: <u>Consolidado de entrevista a coordinadora</u> .....	128



## INTRODUCCIÓN

Una parte muy importante de los cambios en el plano curricular ha sido generada por aportes de teorías como las del aprendizaje. Así, cada modelo curricular surgido a través de los tiempos refleja una concepción de conocimiento y de aprendizaje particular. Dichas concepciones entre otras, acordes con un contexto histórico, político, social y científico, determinaron la forma en que los docentes llevarían el currículo a la práctica.

En tal sentido, se puede considerar que los docentes hemos sido educados en la niñez bajo concepciones de aprendizaje distintas a las estudiadas en nuestra formación profesional o diferentes de las que orientan la educación en la actualidad, por lo que el arraigo de las primeras puede provocar un desfase entre currículo y su puesta en práctica.

Ese desfase es una posibilidad constante, pues según Claxton (1996), las reformas curriculares afectan el trabajo de docentes por tener que renovar su práctica ante las exigencias demandadas por la tecnología, la sociedad y en consecuencia, por el currículo. Ello implica mantener una actitud que ayude a transformar o desprenderse de aquello que se convierte en obsoleto, a pesar de haberlo percibido como útil por un largo tiempo. Sin embargo, según lo observado a lo largo de la práctica educativa, enfrentar cambios no es tarea fácil para los docentes. Por ello, interesa investigar de qué manera llevan el currículo a la práctica evidenciando coherencia con la teoría.

Dada la amplitud del campo de la práctica curricular, esta investigación se limitará a estudiar las concepciones de aprendizaje de los docentes y cómo las ponen en práctica al evaluar el aprendizaje.

Ante lo expuesto, Pozo y Monereo (1999) analizan las concepciones de aprendizaje de las personas teniendo a las teorías implícitas como marco para interpretarlas. Considerando a las teorías implícitas como el conjunto de supuestos implícitos de las personas, que regulan de manera no consciente el

procesamiento y selección de información, los autores identifican un nivel más explícito de expresión de las mismas a las cuales denominan teorías de dominio del aprendizaje, que pueden ser: directa, interpretativa y constructiva. Estas, fundamentan las respuestas que emitimos (predicciones, acciones, verbalizaciones) y que guardan relación con enfoques de aprendizaje conocidos a lo largo de la historia educativa.

En tal sentido, la presente investigación busca indagar, **¿De qué manera las teorías de dominio sobre el aprendizaje que tienen los docentes del área de comunicación del primer nivel de educación de una Institución Educativa Particular de Lima, se expresan en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos?**

Esta institución Particular de Lima es una institución que atiende la Educación Básica con una plana docente que actualmente vive ajustes a nivel curricular, específicamente en el enfoque de evaluación del aprendizaje. Esta situación se evidencia a partir de dos juntas de docentes y directivos, llevadas a cabo en diciembre de 2007 y Febrero del 2008. En ellas se determinó las dificultades para realizar la evaluación de los aprendizajes por no tenerse clara la forma de proceder al asumir un currículo para el desarrollo de capacidades. En ambas reuniones se concluyó que cada profesor ha venido resolviendo la situación bajo criterios profesionales y personales que en el presente año escolar se han propuesto unificar.

Será útil y pertinente para la institución observar hasta qué punto las teorías de dominio sobre el aprendizaje de los docentes se hacen evidentes al momento de enfrentarse a la evaluación de los aprendizajes, y conocer cómo favorecen o dificultan el trabajo planteado y el enfrentamiento al cambio que se vive. Es también importante dentro del campo curricular realizar investigaciones que clarifiquen las razones posibles del éxito o fracaso de una propuesta de cambio, y poder saber si la exposición a nuevos conceptos o teorías verdaderamente contribuye a que los docentes asuman cambios curriculares.

Cabe anotar que esta investigación toma en cuenta que el docente tiene un saber pedagógico constituido por su formación, su experiencia, sus ideales y por los conocimientos que posee, sin embargo se busca enfocar en el tema de las teorías implícitas por ser un campo poco explorado desde el punto de vista del docente, lo que ayudará a tener elementos nuevos que sumar al análisis de su comportamiento y la comprensión de su toma de decisiones respecto al currículo.

Ante todo lo antes mencionado, esta investigación tiene como objetivo general analizar la manifestación de las teorías de dominio sobre el aprendizaje de los docentes, en la evaluación de los aprendizajes.

Para alcanzar tal objetivo se optó por una investigación de nivel exploratorio, ya que se aspira a una primera aproximación al fenómeno de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en relación con el desempeño docente. Por otro lado, considerando que el estudio se centrará en la situación vivida por los profesores de un área y nivel determinados, de un colegio específico, el tipo de esta investigación será un estudio de caso.

De otra parte, este estudio empleó una metodología cualitativa, por buscar comprender un fenómeno educativo enfocando una determinada relación, en este caso, entre las teorías de dominio y la evaluación del aprendizaje.

De esta forma, se dará paso a la presentación del informe final de esta investigación, la cual presenta en un primer capítulo el marco teórico, donde se indagó en una primera parte acerca de las teorías implícitas del aprendizaje, para luego, en una segunda parte, detallar aspectos sobre la evaluación y establecer su relación con las teorías implícitas, y acercarnos así a cómo un docente puede proceder según su teoría de dominio sobre el aprendizaje.

En base a esta aproximación teórica al tema se procede a presentar el segundo capítulo, sobre trabajo de campo, que consta del detalle del diseño metodológico así como del análisis de resultados encontrados.

Finalmente se establecen conclusiones y recomendaciones respecto al tema de las teorías implícitas del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje realizada por los docentes.



## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo busca sustentar teóricamente esta investigación. Por lo tanto, ha sido su punto de partida las teorías de dominio, indagando de qué manera se ven o no influenciadas por nuevos conocimientos o a qué puede deberse su persistencia a pesar de los cambios e innovaciones en educación. Así también se hace un estudio de la clasificación de las teorías implícitas como teorías de dominio del aprendizaje realizada por Pozo y Monereo (1999), y su coincidencia con la puesta en práctica del currículo.

Como complemento a este primer apartado del capítulo, se profundiza en el siguiente respecto a las implicancias de dichas teorías implícitas en la evaluación del aprendizaje, en el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades. Así se desarrollan diversos aspectos de la evaluación como concepción, características, tipos, instrumentos, para finalmente establecer cuál es el rol docente en la evaluación y cómo sus concepciones de aprendizaje pueden o no determinar su proceder al evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

### 1.1 De las teorías implícitas a las teorías de dominio

Las teorías implícitas constituyen un amplio espacio de estudio desarrollado por diversos investigadores desde diferentes tradiciones del campo de la psicología, como la sociología-psicología, psicología cognitiva y la atribución social (González y Rodríguez, 1995). De los aportes de estas vertientes psicológicas, y para el presente estudio, se sostiene la idea de que las personas poseen conocimientos personales, construidos en la cotidianidad por influencia social a través de los años. Estos conocimientos se encuentran organizados cognitivamente y recogen aquello que, según la experiencia, es acorde con las creencias y necesidades de cada persona, por lo cual se tiende a mantener actuaciones fundamentadas en dichos conocimientos. Respecto a ello, se puede citar lo siguiente:

A partir de la experiencia cotidiana nos formamos “modelos o teorías” de cuanto acontece y vive a nuestro alrededor incluso de nosotros mismos, sobre todo de nosotros mismos. Estas teorías sobre las cosas, de origen experiencial, nos sirven para comprender y aprender cuanto nos rodea y cuanto nos sucede internamente. Y las aplicamos, de manera repetitiva y constante, a cada paso. Esta repetición genera unos “esquemas”, automáticos e inconscientes, que desencadenan siempre las mismas teorías ante todo lo que tenga las características o apariencias equiparables a los modelos. De este modo se explican, no desde luego con la perentoriedad con que lo estoy desarrollando yo aquí para nuestros propósitos, los procesos de inferencia y categorización social en virtud de los cuales formamos, sin ser conscientes necesariamente, juicios, opiniones, estereotipos, prejuicios, etc. sobre realidades o fenómenos de nuestro entorno. (Esteban 2002: 1-2)

De acuerdo a lo mencionado por el autor se puede considerar a las teorías implícitas como un fundamento para explicar comportamientos habituales, entre ellos, cómo los seres humanos realizamos procesos de aprendizaje, enseñanza, e interpretación del entorno. Sin embargo, según Rodrigo (1997), a través de la historia no se ha dado importancia al conocimiento forjado a partir de las teorías implícitas y se le da muy poco valor buscándose sustituirlo por conocimientos académicos o científicos.

Gómez (2005) a su vez, se refiere a las teorías implícitas como teorización informal y esquemática que determina una práctica y que puede ser evocada a través de una entrevista profunda. Esto es interesante en tanto las personas no podrían proporcionar la información respecto a sus teorías directamente, sólo se podrían detectar generando la introspección con preguntas adecuadas respecto a ellas y a través de la observación de su puesta en práctica al enfrentar situaciones que las requieran.

Esteban (2002) ilustra el concepto de teoría implícita, a lo que también llama modelo, de la siguiente manera:

Gráfico 1

Modelo explicativo de las teorías implícitas



Fuente: Esteban (2002: 5)

De acuerdo al Gráfico 1, se deben considerar diversos factores relacionados tanto a la constitución de una teoría implícita como a su forma de evidenciarse en las acciones de la vida cotidiana. Dada su complejidad, se hace necesario profundizar en aspectos más precisos de ella y observar el contexto en el que se manifiestan. De esta manera se podría conocer si su relación con la realidad lleva a actuar de manera asertiva o a actuar bajo falacias interpretativas (Pozo y Monereo, 1999). El conocer ello, sustentaría mucho más el proceder de todo profesional que deba tomar una decisión en la cotidianeidad de su práctica, como es el caso de docentes que deben elaborar representaciones sobre el aprendizaje las cuales pueden o no corresponder a las teorías de aprendizaje estudiadas formalmente (Strauss y Shilony, 1994, citados en Pozo y Monereo, 1999).

Por su parte, Pozo y Monereo (1999) enriquecen la idea de teoría implícita planteando que si bien toda persona tiene concepciones sobre el mundo físico y social, las ideas no son aisladas, sino que forman parte de un conjunto consistente e integrado de conocimientos que se construyen en un determinado escenario sociocultural y que se encuentran escondidos en la mente de las personas. Esto quiere decir que las personas no son totalmente conscientes de que interpretan el mundo o intervienen en él bajo una teoría y por lo mismo, modificarlas es algo difícil. De lo último se puede sostener que el

simple hecho de conocer algo nuevo no es suficiente para que se genere un cambio en ellas.

Por otro lado, las teorías implícitas tienen influencia cultural, de acuerdo a lo sostenido por González y Rodríguez (1995) según quienes las normas, costumbres y modos de organización social contribuyen a la formación de las ideas de las personas. Esto es evidente en tanto las personas vivimos inmersas en un contexto socio-cultural y los pensamientos son elaborados sobre la base de dicho contexto, marco de las experiencias y de los legados de pensamiento de generaciones anteriores a la propia.

Finalmente, se han formulado estudios sobre teorías implícitas respecto a diferentes aspectos como el liderazgo, la enseñanza, la planificación, la inteligencia, entre otras. En este estudio se profundizará en las teorías implícitas sobre el aprendizaje.

### 1.1.1 Teorías implícitas sobre el aprendizaje

El estudio de las teorías implícitas sobre el aprendizaje se enmarca en un contexto reciente, donde la educación está dirigida al aprender a aprender. Según Pozo y Monereo (1999), dada una sociedad que se torna más compleja cada vez, la educación apunta hoy al desarrollo de capacidades para gestionar los propios aprendizajes. Este aprender a aprender es visto como un proceso de modificación de las concepciones o teorías que los alumnos tienen sobre el aprendizaje.

Esteban (2002) da pautas para la reflexión y reconocimiento de las teorías implícitas del aprendizaje, de las cuales se puede destacar lo siguiente:

- Son teorías arraigadas por la educación, cultura y reflexión y que llevan a conductas sociales determinadas. Las personas pueden considerarlas asociadas a creencias primitivas, aunque no reconocen tenerlas.

- Dado que en algún momento toda persona asume el rol de aprendiz o de educador, se tiene la necesidad apremiante de contar con una teoría sobre cómo aprender.
- Su identificación puede darse a través de estrategias como: Reflexión sobre la propia experiencia como aprendiz o profesor, y sobre prácticas vinculadas a viejas teorías más que a concepciones modernas sobre el aprendizaje.
- Implican considerar una estrategia para hacer conscientes a las personas de la necesidad de cambiarlas si fuese necesario.

Se debe aclarar que puede suceder que las teorías implícitas del aprendizaje sí sean coherentes con el sistema, enfoque, método y estrategias planteados desde el currículo, aunque también se da la situación en que un individuo esté convencido de que toda su práctica halla fundamento en su proyecto curricular o los planteamientos de su institución, pero luego de una reflexión profunda recién sea posible notar que sucede lo contrario.

Por ello, desde una perspectiva cognitiva se considera que los currículos que hoy se diseñan para responder a las demandas de la sociedad, implican reformas no solo en contenidos curriculares, sino también cambios conceptuales, actitudinales y de estrategias en relación al aprendizaje por parte de todo agente educativo. Sin embargo, dada la complejidad del proceso de cambio curricular se observa en la realidad que las intenciones planteadas desde el currículo no llegan a reflejarse en la práctica y desde este estudio, se considera que ello puede suceder tanto por su incompatibilidad con las teorías implícitas del aprendizaje de los docentes, como por la falta de estrategias para ayudar a los docentes a modificar las mismas en favor de mejoras sustentadas. Esto último es apoyado por Pozo y Monereo (1999) quienes explican que los cambios curriculares generan resistencia en las personas, y es en este campo en que se encuentra la indagación sobre teorías implícitas sobre el aprendizaje, como parte del reconocimiento al conocimiento cotidiano.

### 1.1.2 Permanencia y cambios en las teorías implícitas

De acuerdo a Gómez (2005), ya que las teorías implícitas son guía de la propia conducta, cabe destacar que son un conocimiento tácito, que se da en la práctica y que no se requiere explicitar. Por esta naturaleza abstracta, es posible pero no fácil, lograr que se integre conocimiento teórico a ellas o relacionarlas con esquemas previos y con la práctica.

Dicha posibilidad, donde el aprendizaje de conocimientos académicos y científicos también puede originar cambios conceptuales y por tanto modificar las teorías implícitas, se puede observar según Esteban (2002) en tanto exista una modificación en el comportamiento, en la relación con la realidad afectada por el nuevo conocimiento.

Por ello, el aprendizaje debe llevar a un cambio donde lo implícito halle lugar en lo consciente para adecuarlo y actuar coherentemente con el conocimiento y la realidad aprendida.

Por otra parte, una teoría puede cambiar por efecto del contexto (González y Rodríguez, 1995). De acuerdo a ello no pierden vigencia y mantienen para los sujetos el sentido de aplicarlas en un momento y lugar determinados bajo cierta lógica. Por ello, menciona el autor que al pasar el tiempo es posible que las explicaciones que ofrecemos sobre un fenómeno puedan variar.

Otra vía para observar el cambio o permanencia de las teorías es por la constante búsqueda de confirmación de las propias creencias a través de diversas estrategias (González y Rodríguez, 1995) y por el contrario no se presta atención o se interpreta restando importancia a la información que resulta opuesta a lo que se cree. Inclusive se sostiene que los sujetos tendemos a seguir pautas de conducta que confirman las propias expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968; Zinder y Swann, 1978, citados por González y Rodríguez, 1995).

Una explicación con la que se coincide en este estudio sobre la dificultad de cambio en las teorías implícitas del aprendizaje la presenta Esteban (2002) en la cita siguiente:

[...] nuestra concepción del aprendizaje –sobre la que vamos a trabajar estos días– puede estar vinculada a viejas teorías implícitas sobre cómo aprendemos y así, aunque hayamos estudiado y conocido otras explicaciones más acabadas y científicas sobre el aprendizaje, nuestras reacciones y actuaciones pueden corresponderse más bien a las primitivas concepciones que a las teorías más científicas aprendidas- e incluso defendidas- más tarde. Nuestras primeras experiencias e impresiones de aprendizaje son muy precoces; arrancan desde los primeros años, a veces preescolares. Desde entonces hemos oído y practicado cada uno un “estilo de aprendizaje”, unas determinadas exigencias y requerimientos de profesores, del sistema, de la familia, todos ellos creyéndose capaces no sólo de ayudarnos sino de imponernos una idea, una teoría, un modelo de qué hay que hacer para aprender, un estilo de cómo se aprende. Todas esas experiencias han ido modelando nuestras concepciones de cómo estudiar, cómo comprender, y cómo aprender. Finalmente, hemos elaborado un “modelo” para comprender cómo y por qué aprendemos o no aprendemos y esa teoría nos ha acompañado mucho tiempo. [...] La luz, la claridad, la limpieza, la conciencia y la reflexión sobre nuestras concepciones y teorías son la única fuerza capaz de producir el cambio conceptual que regenere nuestras prácticas, hábitos y comportamientos adaptándolos a un nuevo modelo del que explícitamente ya éramos adeptos. (Esteban 2002: 4)

Es por ello, por la costumbre mantenida a lo largo del tiempo, que los individuos actúan bajo determinada teoría implícita sobre el aprendizaje y que las conductas corresponden muchas veces a los conocimientos que ya se tenían más que a los aprendidos y expresados con elocuencia en la formación académica en la adultez. Es por ello, que Esteban (2002) también sustenta la existencia de profesores que defienden el constructivismo pero mantienen sus programas predefinidos ante toda situación, entre otros ejemplos que reflejan la inconsistencia entre lo que se manifiesta haber aprendido y la práctica real.

Finalmente, se extrae también de la cita que una razón que se puede dar a la situación antes mencionada es la falta de reflexión respecto a los desempeños cotidianos que se tienen respecto al aprendizaje. Esta falta de reflexión se puede relacionar a la alta velocidad con la que se vive hoy en día, pues no se tienen muchos espacios de reflexión sobre los propios actos (no solo laborales sino en general), los días resultan cortos y los desempeños se ciñen a un reciclado de actuaciones previas que han dado resultado, lo cual debería de cambiar.

Una opinión encontrada la sostiene Rodrigo (1997) cuando manifiesta que según el grupo social y el contexto en el que se encuentran las personas negocian y modifican sus modelos mentales, mas no propiamente sus teorías implícitas. Cabe señalar que la autora considera a dichos modelos una pequeña parte del contenido de una teoría implícita. Sin embargo, dado que hoy en día se vive un constante cambio en educación, se considerará una postura opuesta a la de la autora citada, donde se argumenta la necesidad del cambio de estas teorías implícitas para que se produzcan procesos de innovación educativa. Esto quiere decir que sí se considera la posibilidad de cambio de las mismas.

Una aclaración de por qué existirían divergencias respecto al cambio conceptual como lo antes mencionado, la presenta Vosinadou (1994), quien partiendo de investigaciones hechas a estudiantes de física encuentra que existen diferentes situaciones para enfrentarse a nuevos conocimientos que podrían o no generar un cambio conceptual.

Una de ellas es llamada “enriquecimiento” y se da cuando simplemente se adiciona nuevo conocimiento a una teoría que se tiene, lo cual sucede cuando existe coherencia entre lo nuevo y el conocimiento previo. La segunda es la “revisión” que se da al encontrar inconsistencia entre el nuevo conocimiento y las creencias que ya se tienen. Entonces, si dichas creencias están basadas en teorías específicas indirectas, es decir, conocimientos adquiridos con lógica pero no experimentados, es posible que se cambie lo previo por el nuevo conocimiento.

Sin embargo, si las creencias están basadas en lo que la autora llama un marco teórico firme y confirmado por la persona, entonces el cambio conceptual será difícil de darse, pues implicaría un cambio en dicha teoría. La explicación de la dificultad de tal cambio se explicaría a partir de la siguiente cita:

The change of a framework theory is difficult because the presuppositions of the framework theory represent relatively coherent systems of explanation, based on everyday experience and tied to years of confirmation. In addition, ontological and epistemological presuppositions form the foundations of our knowledge base and their

revision is likely to have serious implications for all the subsequent knowledge structures which have been constructed on them. (Vosinadou 1994:5)<sup>1</sup>

Esta afirmación constataría una de las preocupaciones fundamentales de esta investigación, pues si bien párrafos arriba se menciona la idea de que el cambio conceptual es posible y necesario para la innovación educativa acorde con las necesidades de los tiempos, se reconoce que no se da con facilidad en los docentes y se mantienen prácticas antiguas basadas en teorías que corresponden a la explicación que en la cita se expone. Se retoma entonces la idea de que sería necesario generar espacios de reflexión para identificar y distinguir cuáles son las teorías marco de los docentes y cómo podrían ser susceptibles de cambio cuando fuese necesario, para lo cual se desarrolla el siguiente punto.

#### 1.1.2.1 Innovación educativa y cambios conceptuales

Tal como se presentó en un apartado anterior, la coyuntura exige al currículo adecuarse a una sociedad con mayores exigencias respecto al aprendizaje. Es por ello que la innovación se hace imperante en el campo educativo afectando a sus agentes, principalmente a alumnos y docentes. Estos últimos deberían ser el motor de dichas innovaciones, sin embargo se dan situaciones en que el docente debe llevar a la realidad innovaciones planteadas por otros, las cuales a pesar de ser capacitado no sólo no llega a comprender, sino que muchas veces no logra hallarle sentido.

Sustentando lo anterior Macchiarola y Vogliotti (2003) exponen:

La *innovación* en educación puede ser interpretada de múltiples maneras. Quizá una de las formas más comunes de entenderla es desde una perspectiva funcional que la concibe como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta concepción, "el cambio", es generado en determinadas esferas de poder y luego es "diseminado" al resto del sistema, cuyos actores deben "asimilarlo" para poder implementarlo, más allá de sus convicciones y prácticas. Se destacan como

---

<sup>1</sup> El cambio de un marco teórico es difícil porque las presuposiciones de la teoría representan sistemas de explicación relativamente coherentes, basados en la experiencia diaria y está atada a años de confirmación. Además, presuposiciones ontológicas y epistemológicas forman los fundamentos de la base de nuestro conocimiento y su revisión tendría serias implicancias para todas las estructuras de conocimiento subsecuentes, las cuales han sido construidas sobre ellos. (Vosinadou 1994:5)

características identificatorias de estos "cambios" la parcialidad, en tanto se elabora en un sector y no llega a modificar el conjunto, y la imposición como proceso de dominación, en tanto los sujetos afectados no participan activamente en su generación. (Macchiarola y Vogliotti, 2003:3)

Entonces, se plantea que la innovación educativa debe ser vista como un cambio intencional a nivel de concepciones y práctica tanto individuales como colectivas. Por otro lado, la innovación educativa implica un compromiso de todo docente en acción y pensamiento, para que pueda aportar y crear en su propuesta y ejecución al modificar diversos aspectos curriculares. Macchiarola y Vogliotti (2003) dicen al respecto que una innovación significativa en el ámbito del aula, provoca modificaciones en el contenido, en la metodología de enseñanza y en la evaluación, y para ello, se deben dar cambios en las teorías implícitas.

En coincidencia con las autoras, se puede afirmar que toda innovación educativa debe ir de la mano con una formación docente que más allá de exponer nuevos conceptos o teorías formales (De Frates, 2004), contribuya al cambio en sus teorías implícitas (lo que ellas llaman, cambio en sus representaciones), marco base de su práctica. De acuerdo a ello, es importante considerar el pensamiento del docente, cómo interpreta, selecciona lo que considera importante y ejecuta los cambios que la innovación educativa exige, a partir de una reflexión sobre su propio pensamiento y conocimiento, lo cual se planteó al final del apartado anterior. De lo contrario, se observará un desfase entre propuesta de innovación y práctica, tal como sucede en la realidad peruana.

Al respecto, Claxton (1996) indica que en la actualidad las reformas curriculares han afectado el trabajo de docentes por tener que renovar su práctica al enfrentarse a nuevas oportunidades y exigencias demandadas por la tecnología, la sociedad y en consecuencia, el currículo. Sin embargo, a pesar de ser la anterior una premisa fundamental, lo observado a lo largo de la práctica educativa refleja que enfrentar cambios que surgen sin mucho espacio de tiempo no es tarea fácil para los docentes. Por ello, surge la preocupación de reflexionar sobre cómo se lleva el currículo a la práctica evidenciando que no se desfase de lo propuesto institucionalmente. Esto es importante de

apuntar ya que una situación de incoherencia entre práctica curricular y propuesta curricular, puede ser un factor del éxito o fracaso de reformas en educación.

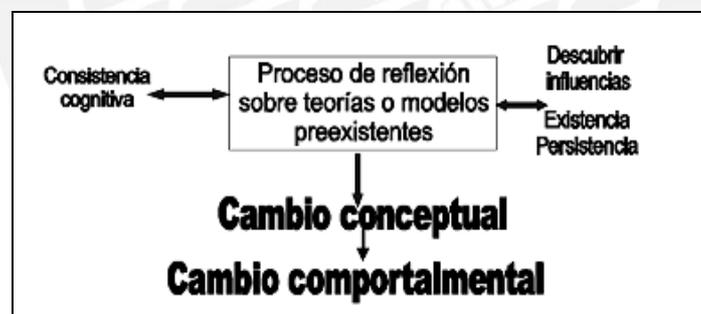
Todo este panorama de necesidad de cambios e innovación implica un cambio conceptual en los sujetos, lo cual a su vez lleva a buscar el reconocer cuáles son las condiciones a considerar para que ocurra dicho cambio.

### 1.1.2.2 Condiciones de los sujetos para el cambio conceptual

Expuesta la idea de que toda innovación educativa implica la necesidad de cambio en las teorías implícitas, que a su vez se refleje en un cambio comportamental, Esteban (2002) presenta el siguiente esquema:

Gráfico 2

Modelo explicativo del cambio conceptual



Fuente: Esteban (2002:5)

Según lo expuesto en el Gráfico 2, una condición que prima en este proceso es la reflexión sobre las propias teorías, lo cual como se ha visto en apartados anteriores, no debe ser considerado como algo simple y fácil de desarrollar sino que es un proceso complejo de introspección y observación de la propia práctica y sus fuentes de sustentación en nuestra mente, así como el contraste con las teorías que explícitamente se enuncian y que se aprenden por formación académica.

Así mismo, del esquema se puede saber que es importante para el cambio conceptual que un individuo pueda identificar qué es aquello que persiste en su pensamiento a pesar de las influencias, el tiempo y el reconocimiento de nuevas teorías.

Por su parte, Macchiarola y Vogliotti (2003) citan a Pozo (2001, Pozo y Crespo, 1998) de lo cual se extraen las siguientes condiciones para el cambio conceptual y reestructuración mental:

- Se requiere explicitar, reconstruir o redescubrir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre el aprendizaje.
- Se requiere reflexión sobre las propias acciones y teorías. Las teorías personales se modifican en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos.
- Se requiere transformar las propias creencias en conocimientos; pasar de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar la propia realidad con la de otros, lo que llaman “pasar de pensar con teorías a pensar en teorías” (Pozo y Scheuer, 1999, citados por Macchiarola y Vogliotti, 2003).

Por su parte, Carretero (2003) menciona como condición del cambio conceptual al uso del conocimiento y su adecuación en distintos contextos, reflejado en una manera transformada de relacionarse con el mundo. Es muy interesante que se plantee el uso de conocimiento como factor de cambio conceptual, dado que se observa que muchas veces las innovaciones y cambios curriculares son efímeros, restando oportunidades de ponerlos en práctica, así como de comprobar por uno mismo la efectividad de las nuevas propuestas siendo esto un posible determinante del convencimiento de la necesidad de repetirlos y conservarlas como parte de la práctica.

Otra condición o condiciones para el cambio conceptual según Macchiarola y Vogliotti (2003) son las condiciones sociales, institucionales, materiales y laborales en las que las prácticas se desarrollan, es decir, aluden a cambios

multidimensionales donde los aportes de investigaciones desde diferentes disciplinas contribuyan a los procesos de innovación con cambios de fondo.

En conclusión, todo cambio conceptual ante la innovación en educación implicaría mantener una permanente actitud de apertura y disposición al cambio por parte de los docentes y de revisión de las condiciones personales, actitud que ayude a transformar o desprenderse de aquello que se convierte en obsoleto o descontextualizado a pesar de habernos resultado útil por un largo tiempo. Así mismo, implica una preparación para enfrentar los cambios conceptuales con una formación que los lleve a desempeñarse con calidad profesional.

Para un acercamiento a la actitud y la reflexión necesarias, se opta por la postura de Pozo y Monereo (1999), según la cual el amplio campo de las teorías implícitas es reducido a un nivel de inicio en la indagación y reconocimiento de aquello que estaría caracterizando las teorías marco sobre el aprendizaje en el docente, que son las teorías de dominio.

### 1.1.3 Teorías de dominio sobre el aprendizaje

Pozo y Monereo (1999) estudian las teorías implícitas y en base a la revisión de diversas investigaciones, así como de un propio trabajo cualitativo sobre concepciones de aprendizaje realizado a niños de 3 a 9 años, plantean un nuevo término al interior, que es el de las teorías de dominio.

De acuerdo a los autores, existen diferentes niveles de análisis de las concepciones de las personas sobre algún problema. El nivel más superficial es el de las creencias, predicciones, verbalizaciones, etc. Estas representaciones son situacionales y no necesariamente se almacenan en el sistema cognitivo del sujeto y son parte de teorías más amplias donde se dan cambios conceptuales.

El grupo de representaciones activadas en diferentes contextos de aprendizaje conforman las teorías de dominio o conocimiento. Estas teorías de dominio no son explícitas, pues para pasar a serlo necesitarían mayor esfuerzo cognitivo y práctica. Con ello, se puede sostener que las personas, sin necesidad de dar una explicación verbal, se basan en sus teorías de dominio al disponerse a aprender (Pozo, 2006), esto es, sin especificarse a sí mismas qué tipo de teoría respalda su acción.

Las teorías de dominio se organizan a partir de las teorías implícitas descritas en apartados anteriores. Según Vosinadou (1994) están restringidas por la experiencia de los sujetos (sociocultural) y por dichas teorías (estructuras representacionales más básicas). Un dato interesante es la afirmación de que los cambios conceptuales radicales solo podrían darse al cambiar los supuestos implícitos que subyacen a las teorías de dominio.

Para identificar las teorías de dominio en sus investigaciones, Pozo y Monereo (1999) se basaron en la identificación de lo que consideraron factores de las situaciones de aprendizaje susceptibles de analizar: condiciones (variables externas que influyen en el aprendizaje e internas como aspectos físicos o emocionales personales), procesos (acciones manifiestas y mentales al aprender) y resultados (lo que se aprende, contenidos del aprendizaje) (Pozo, 2006).

Así mismo, dentro de su estudio sobre concepciones implícitas sobre el aprendizaje, específicamente como una dimensión de la naturaleza del proceso de aprender, Aparicio y otros (2004) consideran lo postulado por Pozo y Monereo y además sostienen que dado que no se puede acceder a una teoría de dominio de manera consciente, sólo pueden ser inferidas por el investigador, quien observaría las regularidades conceptuales que subyacen a las creencias del primer nivel (Aparicio y otros, 2004). De este estudio se tomará también la consideración de que las concepciones implícitas forman parte de teorías de dominio.

Aparicio y otros (2004) tomaron también la propuesta de Pozo para determinar como condiciones de aprendizaje el contexto, nivel de formación, años de experiencia y conocimiento de las teorías de aprendizaje de los docentes; en cuanto a los procesos se consideraron adquisición, relación, organización y recuperación de conocimientos; y como resultados se tomaron el aprendizaje verbal de hechos y conceptos del área de ciencias naturales. Este tipo de datos es importante para sustentar que toda investigación en el campo de las teorías implícitas, al ser tan amplio, ofrece la libertad de seleccionar aquello que específicamente se desea estudiar.

Al determinarse entonces lo que serían condiciones, procesos y resultados, se podría realizar un análisis basado en dichos factores para poder identificar cuáles de ellos son tomados en cuenta al reflexionar sobre situaciones de aprendizaje y caracterizar a las personas, según una determinada coincidencia en ellos, de acuerdo a tres teorías que planteadas por Pozo y Monereo (1999) y Pozo (2006) representarían sus concepciones sobre el proceso de aprender. Dichas teorías reflejarían extremos de concepciones sobre el aprendizaje, desde su comprensión como fiel copia, hasta su entendimiento como construcción individual. Así también los autores plantean supuestos epistemológicos que subyacen a las tres teorías, los cuales se presentarán en el Cuadro 1, al final de la descripción de cada una.

### 1.1.3.1 Teoría directa

Plantea una relación directa entre condiciones (características del aprendiz y exposición al objeto de aprendizaje) y el resultado (el acceso a una información o exposición a una situación de enseñanza). Esta es una manera de comprender el aprendizaje según una lógica lineal, donde ante una causa hay una consecuencia, mas no se buscan otros factores posibles de afectar también. Siendo así, los resultados son el centro del aprendizaje sin considerar el contexto o procesos mentales del aprendiz, aunque sí ciertas condiciones que se detallarán en adelante.

Dentro de esta teoría se entiende que aprender es reproducir la realidad, y el conocimiento es una única copia exacta de la realidad (Aparicio, 2004), por ello la prueba del aprendizaje es la repetición fiel de un modelo y la prueba de que un alumno está camino a lograrlo sería un cuaderno con anotaciones exactas de lo que dijo el profesor (Monereo y otros 1999; 2000, citado por Pozo, 2006).

Por otro lado, de acuerdo a esta teoría, el aprendiz posee características físicas y actitudinales que al ser las adecuadas hacen posible el aprendizaje. Entre dichas características se encuentran:

- La edad. En estudios de Pozo y Monereo (1999) se presentan casos donde la edad es apelada frecuentemente como un factor del aprendizaje, como ejemplo, a menor edad, menor posibilidad de aprender conocimientos más complejos, o si no se aprende, es porque se es muy pequeño.
- La salud
- La buena alimentación
- La inteligencia. Factor heredado y diferenciador.

Cabe anotar que según esta teoría, si estas condiciones son las ideales, el resultado será siempre igual a pesar de darse en personas diferentes.

Otra idea característica bajo esta teoría es considerar que se ha aprendido cuando se puede representar el mundo (Aparicio, 2004), incorporando un saber absoluto de manera automática, lo cual sólo sería posible gracias a las condiciones adecuadas. Así también que los saberes son acumulativos y que uno no influye en otro siguiente.

En este caso entonces existe un claro dualismo en ideas relacionadas al aprendizaje: se aprende o no se aprende, un conocimiento puede ser verdadero o falso. Ello se convierte en una característica que se puede descubrir en una persona con facilidad por su concreción.

Se puede asociar esta teoría a rasgos del Modelo Curricular Academicista, así como a un Paradigma Positivista, bajo el cual muchos de los docentes de la actualidad fueron educados y experimentaron el aprendizaje. Según Pozo (2006) generalmente los niños pequeños dan muestras puras de esta teoría.

Una posibilidad de cambio o evolución de esta teoría en las personas estaría dada básicamente, según Pozo (2006) en el registro que realice la persona de los fracasos al aprender.

### 1.1.3.2 Teoría interpretativa

De acuerdo a Pozo y Monereo (1999) la actividad principal de los alumnos es necesaria para el aprendizaje. Esta actividad personal suele ser un proceso de mediación crucial entre condiciones y resultados. No se trata de una exposición pasiva, sino de observación intencional y atenta, donde luego: a más práctica, mejor resultado. Esto quiere decir que existe una conexión lineal entre resultados, condiciones y procesos (Pozo, 2006), en los cuales interviene el aprendiz y su voluntad.

Entre los procesos mentales considerados están: atención, memoria, inferencias, comparaciones. Según Aparicio (2004) estos procesos buscan más explicar el por qué no se aprende que el proceso de aprendizaje en sí.

De otro lado, la actividad personal para el aprendizaje no necesariamente conlleva a la auténtica reelaboración, pues puede variar su calidad en relación a una única versión de resultado al mediar procesos interpretativos de quien aprende que pueden distorsionar la realidad. Entonces, pueden existir como resultados copias distorsionadas de un conocimiento, las cuales pueden jerarquizarse en función de la mayor cercanía a lo original. La actividad entonces busca también reproducir un objeto, es decir no se considera la creación propia.

Existe un pluralismo: todos pueden tener una respuesta cercana a la original, pero siempre habrá una mejor, aquella más cercana a la verdad presentada.

Se puede asociar esta teoría a rasgos del Modelo Curricular Interpretativo, así como a un Paradigma Interpretativo, y a las primeras escuelas de cognitivos, bajo las cuales muchos de los docentes de la actualidad experimentaron su formación profesional.

De acuerdo a Pozo (2006) la teoría interpretativa estaría originada por la evolución de la teoría directa, siendo esta la explicación de la coincidencia en ambas de ciertos supuestos epistemológicos como el objeto de aprendizaje como verdad absoluta, entre otros. Así también, el autor menciona que según estudios realizados por él, la teoría interpretativa es la que comúnmente predomina en docentes y aprendices de sociedades occidentales contemporáneas.

### 1.1.3.3 Teoría constructiva del aprendizaje

Según esta teoría, el aprendizaje puede generar nuevos conocimientos por los procesos reconstructivos implicados que intervienen. Dichos procesos son necesariamente transformadores y reelaboradores de conocimientos, los cuales pueden variar cualitativamente, según el contexto y los propósitos (Pozo y Monereo, 1999). Es por ello que los criterios de evaluación cambian, ya que a diferencia de las anteriores y su exclusividad de reproducción, en esta intervienen la argumentación, coherencia interna, capacidad predictiva, creatividad, generación de nuevos significados, motivos, nuevos sentidos, etc. que varían a su vez según el objeto de aprendizaje.

Según Pozo y Monereo (1999), un ejemplo de este tipo de concepción es el trabajo sobre pensamiento relativista y teorías epistemológicas en adolescentes y universitarios. Toma gran importancia entonces distinguir aquellos procesos internos mediacionales que no necesariamente conducen a la representación de construcciones nuevas.

El aprendizaje es considerado como una construcción de nuevos conocimientos necesariamente recreados, es así el producto de una interacción y ya no de una relación lineal. Por ello, la observación de resultados está sujeta a cambios en los procesos representacionales del aprendiz, respecto al significado que se da al objeto de aprendizaje y a las metas de aprendizaje.

Existe un relativismo: Todos hallan su propia respuesta (Perry, 1970, citado por Aparicio, 2004), pues de diferentes puntos de vista se obtienen respuestas diferentes, de las cuales no se puede establecer una jerarquía por veracidad, ello dependerá del contexto y metas planteadas.

Sin embargo, Pozo (2006) refiere que aún falta aclarar más en qué consisten las transformaciones evocadas por la teoría constructiva, es decir, conocer más sobre la experiencia de transformar el conocimiento, la función de la experiencia y la relación entre el resultado y la realidad.

Se puede asociar esta teoría a rasgos del Enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Constructivista, nacido de una nueva generación de cognitivos como Jean Piaget, a partir del cual muchas reformas educativas de los últimos tiempos se fundamentaron.

A continuación, el cuadro 1 resume los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de las tres teorías presentadas.

Cuadro 1

Supuestos subyacentes a las tres teorías identificadas en el capítulo

	Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
<b>Supuestos epistemológicos</b>	Es posible acceder a una verdad absoluta, el conocimiento se corresponde directamente con la realidad. Aprender es alcanzar un conocimiento verdadero.		La realidad y el conocimiento nunca se corresponden fielmente. Aprender es multiplicar puntos de vista.
<b>Supuestos ontológicos</b>	El aprendizaje es un estado: se sabe algo o no.	El aprendizaje es un proceso desplegado en el tiempo: Existe una mediación de la actividad personal necesaria para facilitar el logro o fracaso (más frecuente) del aprendizaje.	El aprendizaje tiene una forma sistémica: es un sistema compuesto por resultados, procesos y contexto que interactúan y se condicionan mutuamente.
<b>Supuestos conceptuales</b>	Opera con un modelo descriptivo, al ser los resultados copia inmediata de las condiciones.	Opera con un modelo explicativo y predictivo, pero manteniendo la relación lineal y en un solo sentido, entre el sujeto y el conocimiento.	Opera asumiendo una verdadera interacción entre sujeto y objeto.

Adaptado de: Pozo y Monereo (1999)

#### 1.1.3.4 Coincidencia de las teorías de dominio con la puesta en práctica del currículo

Si bien Pozo y Monereo (1999) y Aparicio (2004) plantean una caracterización de las teorías de dominio según las concepciones de aprendizaje, clasificándolas como directa, interpretativa y constructiva, desde la revisión de Gómez (2003), surge una nueva forma de observar dichas teorías de dominio en relación a la puesta en práctica del currículo, en donde se determina su congruencia o incongruencia.

Este tipo de mirada es sumamente necesaria para constatar lo planteado en el apartado sobre cambio conceptual, innovación educativa y las condiciones para dichos cambios, ya que permite acercarse de alguna manera a la realidad bajo

criterios relacionados a los niveles de conciencia respecto a la propia práctica docente y las teorías implícitas.

Así, Gómez (2003) señala tres tipos de práctica de profesores según las cuales se deduce que hay una definitiva relación entre las teorías implícitas y la práctica:

- Práctica isomórfica con su visión educativa, pero además acríticos al respecto.
- Práctica isomórfica con su concepción educativa pero con una visión crítica al respecto.
- Práctica resulta incongruente con su visión educativa.

De acuerdo a ello será interesante conocer el nivel de conciencia respecto a las propias conductas a través de la presencia de criticidad, como un primer paso en la reflexión sobre las propias acciones en camino a esclarecer las teorías implícitas que orientan la puesta en práctica del currículo.

Así también este punto será importante de considerar para conocer si existe una marcada diferencia entre lo que el profesor verbaliza y lo que hace en educación (Gómez 2003) y cómo ello tiene implicancias en su labor.

#### 1.1.4 Implicancias de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la labor docente

Se ha expresado anteriormente cómo las teorías implícitas y por consiguiente las teorías de dominio sobre el aprendizaje intervienen en las conductas de los individuos. Por lo tanto, es indudable que existan implicancias de las teorías de dominio en la labor docente dado que su práctica se verá influenciada por ellas.

Clark Y Peterson (1990, citados por Gómez, 2003) desarrollan al respecto un enfoque denominado ecología del aula, que indaga el conocimiento y comprensión que tienen los profesores respecto a las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se viven en el aula.

De ellos, concluyeron en que los profesores tenían teorías implícitas más tendientes al constructivismo o más tendientes a la presentación de información. Esto posibilita distinguir las concepciones base cuando por ejemplo, un profesor procede considerando que un alumno debe aprender a pensar y a llegar a sus propias conclusiones a través de lecturas, reflexión y diálogo, mientras que otro procede exigiendo atención y no la toma de notas.

A ello se puede añadir entonces, que si nuestros pensamientos orientan nuestras acciones, es indudable que a pesar de que los docentes trabajan bajo ciertas exigencias institucionales, sus pensamientos sobre el aprendizaje determinarían sus procedimientos, sus actividades y su toma de decisiones ante lo propuesto en su centro de labor.

Rodrigo (1997), también aporta orientaciones con sus trabajos previos referentes a las teorías implícitas, donde las relaciona a la construcción mental constante del hombre al enfrentarse a su realidad. También plantea su funcionalidad para la toma de decisiones y de proceder de cada persona. En el caso de los docentes, lleva a determinar cómo aprenderá el alumno y el rol que tendrá como docente en ese proceso de aprendizaje de otro. Por ejemplo, determinando el provecho que se puede sacar o no de los conocimientos previos de los alumnos, los cuales pueden formar parte del proceso de aprendizaje como elemento valioso al que el docente valora y ayuda a tallar, o de lo contrario trata de erradicar desde su práctica por considerarlos erróneos.

Por otro lado, en una encuesta realizada por Arévalo, Cárdenas y Manrique (2007), maestristas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se indagaron las ideas sobre una buena enseñanza, un buen aprendizaje y la determinación de condiciones para ello según la percepción de docentes.

De este trabajo se halló que las expectativas que los docentes tienen respecto a un buen aprendizaje refieren lo que harían, tal es el caso de un docente que explica que enseñar es transmitir conocimientos y que un buen aprendizaje se ve si el alumno responde correctamente según se le ha enseñado. Dicha tendencia a la teoría directa de tales respuestas puede llevar a inferir lo que

hará para asegurar el aprendizaje. En otros casos, donde se observó tendencia a la teoría interpretativa, afirmaron optar por procesos de motivación, práctica o aplicación y repetición. Finalmente, en el grupo de sujetos que orientados a la teoría constructiva, en cambio, afirmaban promover la actividad del estudiante asegurando que lleguen a sus propias conclusiones, experimentando y procesando las ideas.

Cabe señalar que así como las teorías implícitas mayormente coincidían con la propuesta de práctica, no necesariamente todas guardaban coherencia con la concepción verbalizada explícitamente sobre el aprendizaje. Así tampoco, se halló la opción por una teoría de manera pura, pues se tiende a combinar aspectos de ellas, aunque por la mayoría de rasgos se determina la teoría de dominio presente.

De acuerdo a este aporte, se puede sostener que las teorías implícitas sí ejercen influencia en el proceder docente, el cual abarca muchos aspectos, uno de ellos la evaluación. Podríamos inferir de los datos proporcionados por la encuesta referida que uno de los docentes optará más por pruebas que aseguren la adquisición de conceptos de manera correcta, según lo transmitió él mismo.

Cabe también mencionar que existen implicancias de las teorías de dominio en la labor docente cuando no están acordes con las exigencias de la institución, ya que en apartados anteriores se mencionó la importancia de la actitud de los docentes para efectuar innovaciones y cambios propuestos. Entonces, podríamos cuestionar en qué medida el currículo se hace realidad en las aulas cuando los maestros no están convencidos de lo que estos proponen.

Definitivamente existen en nuestra realidad circunstancias laborales donde el docente debe incorporar novedades en su trabajo aunque no estén en total acuerdo, pero tendrán diferentes matices en su nivel de cumplimiento según el grado de flexibilidad, adaptabilidad que estos tengan más que solamente de la capacitación, de lo contrario, dependiendo de la institución, el vivir una

contradicción puede afectar aspectos emocionales que también afectarán la labor docente.

Elges (2007), por su parte refuerza que las teorías implícitas tienen implicancias en la labor docente, aunque desde una óptica diferente, ya que indaga acerca de las concepciones erróneas de candidatos a docentes al momento de demostrar sus habilidades de planificación, enseñanza y evaluación del aprendizaje frente a alumnos con dificultades. A continuación, se cita uno de sus hallazgos: “Teacher candidates expressed [...] that ownership of content learning was the classroom students’ responsibility. In other words, if they were teaching a lesson, then it was the students’ responsibility to do the required work and learn the content. Blame regarding student misbehaviors was found to be the main teacher candidate statement when content learning did not occur” (Elges, 2007:6)<sup>2</sup>.

Entonces, se reconoce que las ideas de los docentes intervienen tanto a nivel de acción como de reflexión, pues si no se reconoce cómo se está interviniendo no se cambiará el proceder. Se menciona así, la identificación de un bajo nivel de reflexión al tomar decisiones para resolver cómo movilizar a los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior, lo cual lleva a concebir que si existe un desencuentro entre las propias ideas y las propuestas a nivel curricular, se optará por las primeras.

En este punto de la reflexión sobre aquellas concepciones sobre el aprendizaje sumamente arraigadas en los docentes y que se convierten en un factor determinante en la toma de decisiones en la puesta en práctica del currículo, conviene centrar el interés en un aspecto específico, dada la amplitud del campo, para mayor detalle y posterior análisis de la realidad.

---

<sup>2</sup> Los candidatos a docentes expresaron [...] que la apropiación del contenido de aprendizaje era la responsabilidad de los estudiantes del aula. En otras palabras, si ellos estaban enseñando una lección, entonces era la responsabilidad de los estudiantes de hacer el trabajo requerido y aprender el contenido. Culpar las indisciplinas de los alumnos fue hallada como el enunciado principal de los candidatos a docentes cuando el aprendizaje del contenido no ocurrió (Elges 2007:6).

Este aspecto de la práctica docente es la evaluación del aprendizaje en el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades, que ha exigido y aún exige un constante replanteamiento de acuerdo a las necesidades educativas y a las concepciones de aprendizaje que se mantienen y que se evidencian al momento de evaluar.

Es por ello que es preciso identificar las características de la evaluación del aprendizaje en un currículo para el desarrollo de capacidades puesto que será situación y objeto de análisis como parte de esta investigación.



## 1.2 Implicancias de las teorías implícitas en la evaluación del aprendizaje en el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades

Dado que el campo de la práctica curricular es sumamente amplio, esta investigación tiene interés en la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes, considerándola uno de los espacios donde se hacen explícitas sus concepciones de aprendizaje.

Los planteamientos curriculares hoy en día recogen muchas de las necesidades que la sociedad tiene en medio de una vertiginosa corriente de avances tecnológicos, revolución en el acceso a la información, la competitividad y la globalización. Es por ello, que a diferencia de hace algunas décadas donde el poseer información enciclopédica concordaba con las aspiraciones del currículo, en la actualidad se requiere que este apunte al desarrollo de capacidades que permitan enfrentar al mundo. Por tanto, la evaluación del aprendizaje que propone el currículo también se presenta con una postura distinta.

Ante ello, cabe señalar que el Diseño Curricular Nacional (DCN) del Ministerio de Educación (MED) (2005) presenta planteamientos que a muchos docentes exige el esfuerzo de dejar prácticas tradicionales, ya que para el desarrollo de las capacidades presenta diversos cambios en la forma de comprender al alumno y su proceso de aprendizaje, por lo tanto de intervenir en el aula en cada momento de dicho proceso.<sup>3</sup>

De ahí que un punto que requiere reflexión y reformulación es la evaluación del aprendizaje considerando que ya no se trata de constatar conceptos

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que si bien existen diversos enfoques curriculares que permiten establecer una forma particular de evaluar el aprendizaje, en esta investigación se parte de la propuesta del DCN como marco para determinar las características de la evaluación, considerando que la institución educativa en la cual se realiza la investigación se basa en el mismo, realizando una diversificación curricular según sus necesidades. Por lo tanto, lo propuesto en el DCN enmarca las consideraciones básicas que todo docente en tal institución debe conocer, comprender y aplicar.

memorizados, sino más bien de la consideración de indicadores de logro que reflejen las características de quienes han desarrollado las capacidades planteadas en el currículo.

Como se ha podido apreciar a lo largo del presente trabajo, las teorías implícitas pueden tener implicancias en nuestro proceder, por tanto en la evaluación. Estas pueden ser positivas, si es que se mantiene una comprensión y apertura a lo nuevo, lo cual se asume, se acepta y se practica bien. De otro lado, las implicancias pueden no ser beneficiosas si se presentan inconsistentes con lo propuesto, llevando a malinterpretar y efectuar la evaluación alejándola de sus funciones reales.

Por ello, cabe hacer una revisión respecto a lo que se debería observar en el aula para evaluar las capacidades y distinguir en una posterior observación de la realidad las ideas arraigadas en determinadas teorías implícitas.

### 1.2.1 Concepción de evaluación del aprendizaje

Previo a desarrollar la concepción de evaluación del aprendizaje correspondiente a esta investigación, cabe hacer referencia a Coloma (1999), quien explica que la evaluación pone en evidencia las concepciones que se manejan respecto a sociedad, escuela, docente, alumno, entre otros aspectos de los cuales podemos considerar al aprendizaje. Menciona también un problema de incoherencia entre las intenciones educativas y la evaluación, con lo que se concuerda en absoluto dada la realidad observada en el país. Una explicación puede estar en que las concepciones de fondo no cambian, a pesar de que se exige el esfuerzo de renovar las ideas sobre evaluación, por ello finalmente todo esfuerzo puede resultar vano pues se regresa a lo habitual, a lo obsoleto.

Esto sucede cuando se mantienen prácticas que buscan obtener información precisa sobre el rendimiento de los alumnos para poder clasificarlos asociándose por mucho tiempo a ideas como la siguiente: “[...] la evaluación ha

venido identificándose con conceptos tales como calificación, control, exámenes, medición, corrección de pruebas, confundiendo categorías distintas. [...] se han asignado valores y significados descontextualizados que han quitado el sentido formativo que pudiera tener el profesor” (Coloma, 1999: 62-63). Así, los profesores cuando alumnos vivieron una cultura de la evaluación pintada de temor, con una connotación negativa que aún ahora se mantiene en los alumnos perdiendo su funcionalidad y naturalidad.

Por otro lado, también se vivió por muchos años la experiencia de ser evaluado a partir del resultado obtenido en un solo momento, a través de un examen final, mientras que bajo el nuevo enfoque curricular, el enfoque de evaluación requiere considerar los procesos y variedad de formas de recoger la información. Es por ello que la autora manifiesta la necesidad de aclarar el concepto de evaluación para romper con un doble discurso, lo que da respaldo al presente acápite de esta investigación.

Será muy útil y contextualizador comenzar revisando el DCN, donde el MED (2005) presenta la siguiente idea respecto a la evaluación:

La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación proporciona información útil para la regulación de las actividades, tanto de los docentes como de los estudiantes. En el caso del docente, sirve para mejorar e ir adaptando su enseñanza a las necesidades de quienes aprenden; en el caso del estudiante, para que sea conciente de los aspectos a superar y las potencialidades que puede desarrollar; y en el caso de los padres de familia, para apoyar a sus hijos en el afianzamiento de sus logros y superación de sus dificultades.

La evaluación permite, también, determinar si los estudiantes han desarrollado los aprendizajes previstos para poder otorgarles la certificación correspondiente.

La evaluación de los aprendizajes en la EBR se caracteriza por ser integral, continua, sistemática, participativa y flexible. (MED, 2005: 23)

Considerando esta primera definición como base, es claro observar que se requiere de reflexión para tener presente todos los aspectos y funciones que tiene la evaluación en todo momento en la práctica como docentes ya que es un proceso complejo. En este sentido se comprende en primera instancia que ya que el recojo de información es su punto de partida, no puede ser de una sola manera, por ejemplo, solo a través de pruebas escritas, pues se requeriría

el manejo de diversas formas de recoger los datos que se necesitan de la realidad.

Se comprende también que la información obtenida pasa por un momento de análisis, lo cual puede llevar a afirmar que en este proceso la consideración del contexto de la información no debe perderse de vista. Este aspecto también podría ser menoscabado si no se tiene una idea clara sobre lo que se desea evaluar.

Lo siguiente es tener presente los fines de tal recojo y análisis de información como son: la reflexión, el dar un juicio de valor, el tomar decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje, lo cual podría estar en manos tanto de docentes, como de alumnos y padres de familia. Por ello, la evaluación va de la mano con el replanteamiento de las actividades, pues no podría ser coherente conocer las necesidades de los alumnos pero tan solo archivar los datos o utilizarlos solo para establecer órdenes de mérito.

Finalmente, se extrae de tal definición que la información debe ser lo más justa posible, es decir que debe estar basada en criterios claros y objetivos, puesto que de esta información dependerá reconocer los logros de un alumno a través de la certificación o determinar que debe continuar con el apoyo en el mismo nivel en el que se encuentra.

Por su parte Javier Sota Nadal, en entrevista de Guerrero (2005), expresa como concepto de evaluación a un emprendimiento social, bajo la definición de desempeños deseados o estándares, que llevan a conocer cómo nos encontramos frente a ellos para tomar acciones concretas de redirección de esfuerzos. Esta definición concuerda con el contenido de lo antes mencionado, pero se añade un ingrediente que es la conciencia de su carácter social, pues su buen planteamiento a nivel de grupo apunta a un progreso de todos, a una mejora global.

Por otro lado, se encontró también la definición que ya el MED daba en el año 2001 cuando el currículo se enmarcaba en el desarrollo de competencias,

antecedente del actual enfoque. De este documento se desprende: “Entendemos por evaluación el *proceso sistemático de obtención de información respecto de los aprendizajes y necesidades de aprendizaje del alumno y de reflexión sobre ellos, para formular juicios de valor y tomar decisiones pertinentes*” (MED, 2001:6). De esta definición se desea rescatar la idea de proceso sistemático, lo cual se considera en esta investigación como aquella forma de proceder que tiene científicidad, que le da profesionalismo a la evaluación docente y más bien la aleja de la improvisación y subjetividad.

Todas estas primeras definiciones son consideradas en este trabajo afines con una **teoría de dominio** sobre el aprendizaje **constructiva**, en tanto existen elementos comunes desde los supuestos ontológicos, como la consideración de contexto-proceso-resultados que interactúan y se condicionan entre sí. Así mismo, el considerar los errores o la falta de logro de una capacidad como base para replantear el trabajo, aleja la intención de ver una respuesta correcta como única evidencia de aprendizaje, lo cual es coherente con sus supuestos epistemológicos. Finalmente, se concibe en definitiva una interacción entre sujetos como son el maestro y el alumno, que debe conocerse y relacionarse de manera que la evaluación sea precisa, justa y veraz, lo cual es a su vez un supuesto conceptual en la teoría constructiva.

Por otra parte, conviene recordar algunas definiciones que si bien están desfasadas del planteamiento anterior, forman aún parte del bagaje de ideas de los profesores de manera conciente o inconciente, pues se corresponden con sus propias teorías implícitas de aprendizaje.

Según Villamizar (2005), la evaluación en el enfoque tradicional es considerada una etapa final en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se explica dado que este último tiene un inicio y un fin en un momento determinado, entonces la evaluación se da precisamente en el momento terminal y observa exclusivamente el producto de tal aprendizaje. Así también evoca a Lafourcade (1972, citado por Villamizar, 2005) quien define la evaluación también como una etapa última del proceso educacional que busca comprobar sistemáticamente el logro de resultados esperados, acordes con objetivos

previamente definidos. Esta definición denota la influencia de un modelo curricular tradicional donde el aprendizaje se observa en la fidelidad de una repetición y se corresponde con verdades únicas transmitidas por el maestro, por lo que se le puede asociar a la **teoría directa del aprendizaje**. Entonces, bajo este tipo de concepción hallaremos que la evaluación es la comprobación de “si se sabe o no se sabe”.

Por otro lado, si bien la **teoría interpretativa** no se distingue mucho y por el contrario guarda ciertas similitudes con la directa por buscar comprobar una única verdad, Livas (1978, citado por Villamizar, 2005) también proporciona una definición que se considera acorde con quien tuviese una teoría interpretativa, pues resalta la evaluación como el proceso de obtener información objetiva sobre un fenómeno y de interpretar tal información para seleccionar entre distintas alternativas de decisión.

De esta manera se ha ido rescatando diferentes concepciones sobre evaluación las cuales a la vez se han relacionado con acápites del primer capítulo como son las teorías de dominio sobre el aprendizaje, pues resulta relevante ver cómo a pesar de estar enmarcados en un currículo para el desarrollo de competencias (el cual también con el tiempo pudiese requerir cambios de fondo), existe la posibilidad de que se mantengan arraigadas concepciones sobre evaluación que dificulten la coherencia entre la teoría y la práctica.

Esto sucede ya que la concepción de aprendizaje condiciona la concepción de evaluación como a la inversa (Coloma, 1999). Así, a manera de ejemplo se puede decir, si se vive el caso de enseñar bajo un currículo que pretende desarrollar capacidades, el aprendizaje debería ser considerado un proceso de adquisición progresiva de habilidades a través de la interacción, que permita en un futuro enfrentar la vida y poder adquirir nuevos conocimientos individualmente. Entonces la evaluación sería un proceso también de acompañamiento en tal desarrollo, que permita constantemente obtener información para replantear o continuar en el camino hacia ellas.

## 1.2.2 Características de la evaluación del aprendizaje

Dentro del planteamiento del currículo para el desarrollo de capacidades se da mucha libertad a las instituciones para optar por la mejor manera de llevarlo a la realidad, ya que es abierto, flexible y diversificable. Sin embargo, esta apertura genera a su vez que muchos docentes opten por sus prácticas ya conocidas y afianzadas para continuar con su trabajo lo que deja entrever en su práctica distintas tendencias a las teorías implícitas presentadas en el capítulo anterior. Dada la complejidad de la concepción de evaluación que se desprende de este enfoque curricular, cabe determinar de manera general las características de la evaluación para conocer cuáles son los rasgos mínimos que se deberían observar para afirmar que se está siendo coherente con la propuesta y determinar en qué medida existen ideas que reflejan incoherencia pero que se mantienen por su arraigo en las teorías implícitas.

### 1.2.2.1 Funciones de la evaluación

Son diversos los autores que estudian las funciones de la evaluación, y diversas las funciones presentadas, de las cuales se pretende seleccionar aquellas acordes con el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades.

Es importante considerar previo a la determinación de funciones, la distinción que hace Santos (1998, citado por Coloma, 1999) quien explica que hay dos dimensiones de la evaluación: la tecnológico positivista y la reflexivo-crítica. La primera enfatiza el producto, número de evaluaciones, promedios entre cognición y actitud, peso de las evaluaciones, dimensión que contiene ideas relacionadas con las teorías directa e interpretativa; mientras que la segunda dimensión enfatiza el proceso, el apoyo al aprendizaje diagnosticando dificultades, y orientan al profesor a desarrollar acciones para mejorar el proceso, lo cual tiende más a procesos considerados dentro de una teoría constructiva.

Es así que al considerar en primera instancia la dimensión reflexivo – crítica, la evaluación realmente **contribuiría a la comprensión del proceso de aprendizaje y enseñanza**, primera función que podemos determinar para la evaluación.

Por otro lado, se pueden señalar los aportes de González y Pérez (2004) con quienes se coincide respecto a algunas otras funciones de la evaluación como la **orientadora**, ya que ayuda a reconocer en qué aspectos básicos el alumno debe progresar, de manera que se diseña o replantea el trabajo del docente. Es por esta función que la evaluación puede ser **diagnóstica**, medio para conocer la realidad y pronóstica puesto que se pueden enunciar hipótesis de trabajo.

Otra de las funciones es la **formativa**, cuando lleva a la detección de cómo cada alumno se sitúa en la actividad escolar, tanto en las dificultades como en las facilidades que encuentra. Esta función guarda relación con la **comprensión del proceso de aprendizaje y enseñanza** y según González y Pérez (2004) está unida a la evaluación continua, en cuanto está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

La función **sumativa** es la que cumple al comprobar los resultados alcanzados en un momento de final del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se conozca en qué medida se logró lo esperado. Si bien se ha criticado que la evaluación observe los resultados al final del proceso, se trata de aquellas situaciones en que esto se da exclusivamente, pero no deja de ser una importante función de la evaluación.

Así también, la evaluación cumple una función informativa que contribuye con el desempeño docente, González y Pérez (2004) la consideran función **de calidad**. Esta es la que se cumple cuando gracias a sus datos se realizan cambios en las acciones del docente a nivel práctico o de programación, en vistas a mejorar su calidad de desempeño, lo cual no se puede dar de forma aislada, debe ser un trabajo conjunto entre maestros. Ante esta posibilidad cabe citar a la Agence Informations Enfance (AIE) (2003): “[...] l'évaluation peut

certainement aider le professeur à mettre au point une pédagogie diversifiée, à la fois adaptée à chaque élève et plus efficace pour tous [...]. Dans quelle mesure croient-elles à l'évaluation, dans quelle mesure s'en inspirent-elles dans leurs décisions, dans quelle mesure s'appuient-elles sur elle pour animer le travail en commun de tous les acteurs du système?" (AIE: 2003)<sup>4</sup>. Estas cuestiones son un punto de reflexión que se considera valioso en tanto ayude a dar sentido a la evaluación y a clarificar cuál es la importancia que verdaderamente le damos para que pueda ayudar a mejorar.

Estas dos últimas funciones nutren una más dada por Sota Nadal a Guerrero (2005), donde indica que **la evaluación de los estudiantes es útil para la evaluación de las instituciones y del sistema educativo en general.**

Cabe mencionar que si bien la evaluación proporciona información sobre el desempeño de los alumnos, Fernández (2002) lleva a reflexionar sobre la constante **relación entre la medición del rendimiento y el conocimiento real y riguroso sobre lo que realmente aprenden los alumnos** y la inconveniente situación de asociar calidad con rendimiento. Por ello es necesario recordar que para que se cumplan las funciones antes expresadas y no se limite la evaluación a dar información sancionadora o estimulante solo para unos pocos, se debe interpretar y analizar reflexivamente. Solo así se podría llegar a conocer realmente lo que aprenden los alumnos y a mejorar la práctica docente.

En resumen, según lo determinado para las funciones mencionadas en este apartado, un docente que procede bajo una teoría directa enfatizaría como función de la evaluación aspectos como lo sumativo y la medición del rendimiento académico de un alumno. Por otro lado, bajo una teoría interpretativa un docente además de considerar las dos funciones anteriores, tomaría en cuenta la función orientadora y formativa, en tanto busca conocer procesos en los que interviene el alumno que se podrían mejorar. Finalmente,

---

<sup>4</sup> Por un lado, la evaluación puede ayudar al profesor a desarrollar una enseñanza diversificada, adaptada a cada alumno y más eficaz para todos [...]. ¿En qué medida creen en la evaluación?, ¿en qué medida son fuente de inspiración en sus decisiones?, ¿en qué medida dependen de ella para animar el trabajo de todos los actores en el sistema? (AIE: 2003)

es bajo una tendencia a la teoría constructiva que un docente enfatizaría la dimensión reflexivo crítica, buscando comprender cada vez más el proceso de enseñanza y aprendizaje, la importancia de la función diagnóstica, de la calidad y su utilidad para evaluar también las instituciones y el sistema educativo.

### 1.2.2.2 Qué y cuándo se evalúa

A partir de lo revisado también se pueden inferir datos sobre lo que debe ser el objeto de evaluación. Si bien los enfoques van cambiando también se opta por posturas que toman lo que consideran mejor de cada uno, que alejan de extremos radicales la acción docente. Con esto se quiere decir, que si bien nos enmarcamos en un currículo para el desarrollo de capacidades, no será exclusivamente la capacidad aislada posible de evaluar, se requiere además el manejo de información, valores y actitudes que las evidencien. Esto está respaldado por el DCN cuando el MED (2005) manifiesta:

Debemos terminar con la artificial separación entre pensamientos y afectos porque las personas somos seres integrales y porque las emociones enriquecen nuestra actuación personal y ciudadana.

Necesitamos una educación que prepare a los estudiantes para actuar en concordancia con los **Fines de la Educación Peruana**: el desarrollo personal, la ciudadanía, los cambios en la sociedad del conocimiento y el mundo del trabajo. Así mismo, una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz.

Ello implica desarrollar un conjunto de capacidades a lo largo de la Educación Básica Regular. Éstas se expresan en una serie de **características** según la diversidad humana y social de los estudiantes.

Las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica, se expresan en un conjunto de **logros educativos**. (MED, 2005: 13)

Entonces, es necesario reconocer que el objeto a evaluar es algo más complejo que lo que se evaluaba anteriormente, implica comprender una serie de aspectos englobados integralmente, que si bien por cuestiones prácticas se separan al enseñar o aprender, se viven como un todo. De ahí que la evaluación debe considerar la relación entre logros, características y el conjunto de capacidades en su totalidad. Entonces se requieren de referentes precisos que ayuden a evaluar esta complejidad, por ello, los criterios e indicadores de logro son tomados en cuenta para conocer el progreso personal y grupal de los alumnos. Esta postura dada por el Ministerio es más coherente con la teoría constructiva de un docente que bajo la misma consideraría al

objeto de aprendizaje como un constructo y una recreación que se produce al interactuar, por lo tanto, no sería posible evaluar sin determinar indicadores que hagan precisa y científica a la evaluación y que permitan ver de manera concreta las deseadas transformaciones del conocimiento.

Ante esta complejidad también González y Pérez (2004) mencionan que los criterios permiten evaluar capacidades, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera en los alumnos respecto a esas capacidades. Para ellos los criterios son indicadores de lo que el alumno alcanzaría tanto en capacidades básicas como en contenidos específicos importantes.

También señalan que lo establecido en el currículo no necesariamente reflejará todo lo que un alumno puede aprender, aunque serían los mínimos que requeriría un alumno para superar cada nivel de aprendizaje. En este punto es importante mencionar al docente como aquel que determinaría los criterios más precisos y pertinentes a la realidad en la que se encuentra para proceder a evaluar sobre los mismos. Sin duda, un profesor que no esté convencido de esto y que no cambiase su concepción de aprendizaje será aquel que partirá de sus viejos contenidos para de ellos establecer indicadores y luego estos, acomodarlos a las capacidades planteadas, lo cual aleja al proceso de su verdadera naturaleza. Esta falta de convencimiento reflejaría por parte del docente una tendencia a la actuación bajo las teorías directa o interpretativa estudiadas.

Por otro lado, dado que las capacidades se logran a través de un tiempo prudencial, pero que la evaluación no puede ser únicamente al término del proceso, es importante determinar indicadores o criterios que vayan ayudando a evaluar los progresos parciales en relación con la capacidad final. Al respecto, González y Pérez (2004) sustentan lo dicho exponiendo: “Para que los criterios de evaluación puedan cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado debe distribuir secuencialmente los criterios de cada ciclo en los cursos que lo componen” (González y Pérez, 2004: 9). Esta

afirmación debe tomarse con cuidado, ya que no debe confundirse con la evaluación cancelatoria de contenidos, lo que podría suceder si se mantienen concepciones de aprendizaje que no contemplan el progreso y la multiplicidad de situaciones en el proceso, sino tan solo la respuesta fija y verdadera en un momento exacto.

Los momentos de evaluación pueden presentarse en cualquier momento, ya que se asume que cada alumno tiene un ritmo personal para lograr la capacidad y que en una sola oportunidad no se puede conocer la realidad del aprendizaje. Así también para cuestiones de retroalimentación y replanteamiento del trabajo, es necesario sistematizar la variedad de situaciones en que se evaluaría considerando los tipos de evaluación: inicial, procesual y final (MED, 2001).

De acuerdo a los dos últimos puntos podríamos decir entonces que un docente que no considera la evaluación de procesos, realizando pruebas cancelatorias, considerando un momento fijo para ello y un solo tipo de respuesta, puede no ser coherente con la propuesta y mantener una acción bajo la teoría directa.

Por el contrario, si se considera a lo largo de la evaluación la posibilidad de los alumnos de lograr aprender una misma verdad absoluta, aunque con distinta calidad, pero que el proceso e intervención de su actividad debe ser considerado, entonces se estaría hallando un proceder bajo la teoría interpretativa.

Finalmente, es claro que toda la propuesta oficial del currículo sugiere una evaluación que refleje en un docente concepciones de aprendizaje constructivas.

A continuación, existen diversas formas de tipificar la evaluación de las cuales una ha servido para orientar los momentos de evaluar, sin embargo se presentarán en los siguientes acápites otras apropiadas para determinar el proceder docente bajo las teorías implícitas estudiadas y que requieren mayor aclaración.

### 1.2.3 Tipos de evaluación de capacidades

El MED (2005) presenta una tipología respecto a la evaluación, que coincide en puntos fundamentales con la de Gómez (1990) según su funcionalidad (sumativa o formativa), por los agentes que intervienen (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), por su temporalización (inicial, procesual, final) y por último por el referente de comparación (normativa o criterial).

Si bien el optar por cualquiera de dichos tipos puede resultar válido, según la necesidad y el contexto, se enfocará básicamente la comprensión del tipo de evaluación por referente de comparación. De este último a su vez se desarrollará la evaluación criterial, por considerarse la más acorde con un currículo que busca desarrollar capacidades, donde no tiene sentido comparar a los alumnos entre sí, en todo caso, no sería la prioridad.

Entonces, el énfasis del siguiente acápite estará en conocer lo que el docente debe manejar para lograr observar el progreso del alumno en relación con sus logros previos y con vistas a la capacidad final.

#### 1.2.3.1 Evaluación criterial

Ordoñez (2005) refiere que los criterios deben estar siempre presentes en la evaluación, pues evitan que se les dé un valor en sí mismos a los conocimientos que se obtienen respecto a un sujeto u objeto. Entonces, la definición de criterios sobre los cuales se evaluará es una tarea imperante, ya que consisten en el punto de partida para la evaluación de capacidades. Estos criterios no deben ser arbitrarios, sino corresponderse con las capacidades que se busca que los alumnos logren, por lo cual el autor sugiere obtenerlos como producto de un diálogo y consenso. Indica también que los criterios se operativizan a través de indicadores.

De otro lado, dado que se requiere a su vez respetar los ritmos personales, pero asegurar el logro de lo mínimo necesario para progresar (y que se pueda

siempre tener una idea de la magnitud de la ayuda que necesita un alumno), no se descarta totalmente la referencia con el grupo, pero sería a través de estándares acordes con las capacidades, como propósitos por área de conocimiento o grado académico (Ordoñez, 2005).

Por su parte, Woolf (2004) plantea que la dificultad que puede hallarse al evaluar por criterios es que existen dos posibilidades de comprenderse, ya sea porque se refiere a la definición de ítems a evaluar o también a las características requeridas para alcanzar determinado nivel o grado de cumplimiento del criterio. Es por ello que según la autora, existen casos en donde la interpretación se da en forma estándar para lograr superar un grado de instrucción. Además, se refiere también a las dificultades de manejo del lenguaje y términos que no deberían dejar ambigüedades en los alumnos ni en los que evalúan, lo cual es sumamente importante cuando se informa a los alumnos lo que deben lograr a manera de motivación.

Añadida a esta dificultad está la de saber distinguir o jerarquizar criterios más importantes de otros, según la temporada, el lugar y la persona. Tal como se expresó en el apartado anterior, respecto a qué se evalúa, se aclaró que existirán momentos en que se deberá evaluar a un momento parcial del proceso, por lo que el criterio de evaluación no será el mismo que el que se consideraría posteriormente.

Ordoñez (2005) hace referencia a cuatro consideraciones de beneficio para la evaluación de capacidades a través de criterios como son el aumento del conocimiento personalizado sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, rescate del sentido valorativo de la evaluación, identificación del grado de logro de una capacidad para su retroalimentación efectiva y generación de espacios de diálogo entre alumnos, profesores y padres sobre la naturaleza de la educación por la necesidad de llegar a consensos.

A pesar de sus beneficios, se debe reconocer que esta evaluación requiere de esfuerzo y dominio por parte de los docentes, tanto para llevar el registro ordenado de los logros, para saber generar los espacios variados donde

observarlos y para elaborar indicadores y criterios que expresen lo que se desea alcanzar. Esto puede deberse al desconocimiento de la propuesta, pero también a la falta de convencimiento respecto a ella.

Es en este punto que cabe retomar la idea de teorías implícitas como aquello tan arraigado en la mente de los docentes como producto cultural. Si consideramos que la evaluación criterial implica un trabajo minucioso, que requeriría de mayor tiempo de formulación y preparación por ser diferenciada, que implicaría la reformulación de la planificación, que requiere además haber comprendido y asumido el desarrollo de capacidades, entonces ¿Será más conveniente que una evaluación masificada que permite ahorro de tiempo y lleva a conocer quiénes son los más bajos del aula rápidamente? Obviamente no, pero se plantea esta pregunta ya que muchos docentes experimentaron este tipo de evaluaciones cuando niños e inclusive adultos y fue conveniente entonces. Este tipo de reflexiones podrían estarse dando en cada docente, y puede suceder que entonces las teorías implícitas venzan a nuevas teorías presentadas, que aunque muy lógicas, causan inconveniencias en los docentes por lo que retornan a lo anterior.

### 1.2.3.2 Entre lo cualitativo y lo cuantitativo

Es conocida en nuestra realidad la nueva forma de plantear la evaluación en relación a las capacidades y al tipo criterial. Para proseguir en la reflexión al respecto será conveniente considerar la siguiente cita:

[...] la evaluación cualitativa del aprendizaje es un proceso intencional, social, político, pedagógico, que requiere de un compromiso sólido por parte de quienes participan en él (alumnos, profesores, padres y representantes). En consecuencia, deben valorarse criterios tales como la representatividad, la legitimidad, la participación, el planeamiento participativo, la convivencia, la identidad ideológica, la capacidad crítica y autocrítica, de autogestión, y otros elementos que, en última instancia, servirían para formar integralmente a un ciudadano. (Andrade, 2000, p.201) [...] En la evaluación cualitativa, tal como lo señala Díaz (2001), lo fundamental es tomar en cuenta el proceso que siguen los participantes, más que el producto logrado por los mismos. Igualmente, esta se corresponde con la intención de que la evaluación no se centre en la medición, ya que aun cuando el Ministerio de Educación eliminó la calificación en I y II etapas de Educación Básica, muchos docentes continúan cuantificando el producto del trabajo de los alumnos, bien sea con cantidades o con literales ordinales. (Ramírez, 2004: 160)

Como se aprecia, en relación a todo el cambio que se ha dado respecto al enfoque curricular, también se ha querido desterrar del espacio de la evaluación a la medición y con ello a las calificaciones numéricas. Se coincide con la autora cuando dice que más que el producto se debe considerar el proceso, pero no se asume necesariamente que lo cuantitativo pueda dejar de aportar datos, claro está, sin ser el único fin de la evaluación.

El insistir en ello, respaldaría la crítica que hace Román (2005) a la evaluación en el Perú, donde se observa el riesgo de la incoherencia entre evaluación del aprendizaje en la realidad y sus fines al querer evaluar capacidades, originado por el desbalance entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Así mismo, se observa en la realidad que los docentes y padres de familia no terminan de asimilar que un resultado literal intenta expresar un resultado cualitativo sobre el nivel de logro de un aprendizaje y por lo tanto se busca siempre su equivalencia numérica para recién darle una valoración social. Esto sucede porque, retomando el tema de este trabajo, las teorías implícitas probablemente no son aún compatibles con el planteamiento, de ahí que “alegar que la evaluación ha de ser sistemática, cualitativa, cuantitativa, formativa o integral, no es el mejor camino para que acabe siéndolo. Es una estrategia aparentemente barata, rápida y generalizada de cambio, pero acaso ineficaz” Sosa (2006).

Por ello, es necesario considerar lo que los docentes piensan respecto a esto así como los padres, de manera que puedan utilizar apropiadamente la información y decidir cómo desean obtener la información a través de los instrumentos, de manera que no se distingan sin ningún motivo, ya que existen diferencias entre la información cualitativa y cuantitativa, aunque ambas puedan servir a la evaluación. Para ello, la indagación sobre sus teorías implícitas resultaría sumamente clarificador.

#### 1.2.4 Instrumentos de Evaluación

En este apartado, la intención es reconocer el papel que cumplen los instrumentos dentro de este proceso, de manera que más que desarrollar el tipo de instrumentos que existen y que se pueden utilizar bajo diversos enfoques curriculares, se clarifique su función en cualquiera de sus posibilidades.

Delgado (1971) realizó un estudio respecto al desfase entre el fin de la evaluación y el objetivo de los instrumentos de evaluación, los cuales según la manera en que venían siendo elaborados y aplicados, reducían esta etapa decisiva de la educación a un simple acto administrativo. Esto es justamente lo que se debe evitar en todo cambio de enfoque curricular o específicamente en todo cambio de enfoque de evaluación, puesto que de la misma manera en que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje, los instrumentos de evaluación deben favorecer el recojo de la información pertinente al mismo fin.

En este sentido Cano (1990) concibe que la evaluación del aprendizaje debe ser una ayuda pedagógica y que es necesaria para reajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, el uso de los instrumentos de evaluación debe ser reconocido en todas sus posibilidades para mayor efectividad al momento de tomar decisiones.

Cabe señalar como un inicio de ese reconocimiento que un currículo para el desarrollo de competencias, se enmarca dentro de un paradigma cualitativo (MED, 2001), sin embargo, aunque el acento esté en dicho aspecto no se descarta la aplicación de instrumentos de medición comúnmente asociados a lo cuantitativo. Es necesario reconocer la validez de todo tipo de información, y que su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje dependerá del uso que le dé el docente o la institución.

Al respecto, Farrel (2003) menciona que la evaluación del aprendizaje puede consistir en una experiencia exitosa en la medida en que los docentes estén familiarizados con diversos instrumentos de evaluación, pues contar con

diferentes fuentes y referentes aseguraría la determinación del grado en que los estudiantes alcanzan ciertos logros. Esta familiarización implicaría hoy, no solo conocerlos sino saber elaborarlos de manera adecuada, por ejemplo, manteniendo su estrecha relación con las capacidades e indicadores de logro al diseñarlos.

Un dato interesante de conocer también es hasta qué punto los docentes manejan instrumentos para el análisis de la información, de qué manera procesan aquello que recogen con los instrumentos, de manera que la evaluación no se reduzca a un solo dato en base a una corrección, sino que pueda evidenciar información sobre el progreso, los ítems por continuar trabajando, las dificultades encontradas, los éxitos de determinados procesos, etc.

Relacionando las ideas antes vistas podemos concluir en que si bien los docentes pueden conocer que existen diversos tipos de evaluación, deben esclarecer cuáles son los adecuados para determinados momentos y de qué manera la información recogida de diferentes formas puede triangularse y contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje y de su propia labor. Hasta este punto también se reconoce que la tarea de la evaluación se hace compleja y que no es sencilla, debido a que el docente tiene muchas variables y experiencias que considerar.

Así también se deben considerar, en cuanto a la idoneidad de los instrumentos, nuevas formas de evaluar y no dar exclusividad a las pruebas escritas o preguntas dirigidas a los conceptos, puesto que se trata de un currículo que considera en alto grado la dimensión de las actitudes, valores intereses y normas (MED, 2001).

Es así que el espacio y la importancia concedida a los instrumentos de evaluación permite también ver en qué medida las concepciones de aprendizaje basadas en teorías implícitas prevalecen, por la complejidad del proceso en el que intervienen, por lo que se deben tener muy claras las ideas del enfoque de evaluación y de aprendizaje.

### 1.2.5 Rol docente en la evaluación

De acuerdo con Coloma (1999), los profesores debemos asumir un rol de mediadores entre los errores y los aprendizajes. Por ello, actitudes como la de no penalizar el error, sino por el contrario, superarlo en conjunto profesor y alumno deberían caracterizar nuestra acción. Esto implica que nuestra concepción de aprendizaje invita a esta actitud porque creemos en ella, creemos que los errores no son culpa del alumno, ni incapacidad del docente, son parte del proceso de aprender en la vida y son oportunidades para continuar aprendiendo.

Stenhouse (1984, citado por Coloma 1999) que dice en relación a lo antes mencionado que evaluar es comprender y que dicha comprensión lleva a un cambio. También dice que se debe ser crítico y reflexivo, y no solo calificador, lo cual apunta al desarrollo de actitudes por parte del docente que deben ser bien manejadas como dominar la construcción de instrumentos o el establecimiento de indicadores que verdaderamente apunten a lo que se desea evaluar.

Debe también enseñar a los alumnos lo que es la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, pues el alumno debe comprender desde pequeño cómo realizarlo y el docente puede reaprender junto con ellos.

Se podría aseverar entonces que por el carácter interactivo que posee, la evaluación “es unir enseñar y construir incluyendo la evaluación como un medio” (Coloma 1999: 70-71).

Es así, que para poder asumir el rol adecuado al evaluar, el docente debe tener como base la reflexión sobre la propia práctica, tomando una postura crítica que permita revisar el trabajo y permitirse trabajar a gusto y en concordancia con lo que se cree, siempre con una flexibilidad razonable. Al respecto Del Mastro (2003) refiere que precisamente el paso de lo implícito a lo explícito se da en la medida en que se van reconociendo los resultados de las propias

acciones y de los procedimientos usados en ellas. He aquí la posibilidad del cambio conceptual y por tanto de las teorías implícitas, o que se logre que éstas no se opongan a las nuevas teorías evitándose la frustración, incoherencia e injusticia.

En conclusión, cabe evocar a Hernández (2006), quien explica que sin reflexión o crítica sobre el propio proceder en evaluación, no será posible quitar la connotación negativa que por muchos años ha caracterizado y aún la caracteriza:

Muchos maestros, asumen frecuentemente posiciones acríicas con relación a la evaluación; no todos están dispuestos a reconocer sus insuficiencias conceptuales y limitaciones al evaluar. De acuerdo con Fariñas, casi siempre “consideramos los hechos como parte del pecado de los estudiantes, entonces nos sentimos víctimas, pero casi nunca victimarios” (1999. p. 32).

Esto no deja de ser paradójico. Muchos maestros guardamos, tanto felices como amargas vivencias de nuestras vidas de estudiantes. Un análisis valiente, retrospectivo e introspectivo de nuestras propias vidas de aprendices, suele ser muy útil, a la hora de determinar ante qué profesores, asignaturas, evaluaciones y exámenes nos sentimos amenazados alguna vez ¿Qué factores influyeron e influyen?

Toda amenaza, generalmente proviene del autoritarismo, del criterio único; rasgos tan antiguos como los sistemas de gobierno y la humanidad misma. La evaluación del aprendizaje, actividad que encuentra sus raíces y evolución en el propio desarrollo histórico-social de la humanidad, no ha estado a salvo tampoco del exceso de autoridad ejercido por algunos sistemas educacionales y maestros. [...] Su carácter unidireccional y rígido que aún perdura, lesiona el carácter humanista y democrático de la evaluación, con graves consecuencias para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, fundamentalmente en lo concerniente a la significatividad y las motivaciones para aprender. (Hernández, 2006:3)

Como cierre a este capítulo cabe mencionar la importancia de establecer una relación entre las concepciones de aprendizaje que predominan en los docentes y la forma en que estos proceden al evaluar y determinar el grado de coherencia al interior de su práctica así como con los planteamientos de las políticas curriculares del momento. De esta manera, se podría determinar ciertas razones del cumplimiento o no de lo planteado curricularmente en este aspecto, y cuáles son las ideas que subyacen a los cambios por muy estructurales que se pretendan presentar.

## CAPÍTULO 2: TRABAJO DE CAMPO

### 2.1 Diseño Metodológico

#### 2.1.1 Determinación de nivel y tipo de investigación

La presente investigación, de nivel exploratorio, constituye una primera aproximación al fenómeno de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en relación con el desempeño docente. Dado que ello implica varios aspectos, específicamente se ha analizado la manifestación de sus teorías de dominio sobre el aprendizaje, en la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, el tipo de esta investigación fue de estudio de caso, pues se centra en la situación vivida por los docentes de comunicación del primer nivel de educación de una Institución Educativa Particular de Lima. Otro de los fundamentos que llevó a considerar esta investigación de tipo estudio de caso es la afirmación Kenny y Grotelensh (1980, citados por La Torre, 1996), quienes indican que se debe verificar que los objetivos se centren en resultados conductuales. Así, en esta oportunidad se buscaron muestras de las teorías de dominio al evaluar el aprendizaje.

Finalmente, según las posibilidades y limitaciones del presente trabajo La Torre (1996), señala como ventaja del estudio de caso su idoneidad para investigar cuando se cuenta con un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.

De otro lado, la metodología empleada fue cualitativa, en tanto el problema presentado implica comprender un fenómeno educativo enfocando una determinada relación, en este caso, entre las teorías de dominio y la evaluación del aprendizaje. De acuerdo a autores como Hernández (2003) y Erickson (1986, citado por Castaño y Quecedo, 2002), dicha relación se hace evidente a través de una inmersión inicial en el campo, la recolección de datos a través de preguntas y percepciones e interpretaciones, así como la consideración del

contexto, aspectos que señalan como relativos a la investigación científica cualitativa.

Es importante mencionar que si bien esta investigación es cualitativa, que presentará el análisis de citas y percepciones como merece este tipo de trabajo, en el transcurso de la investigación se consideró, además la presentación de los hallazgos a manera de datos cuantitativos, como porcentajes y gráficos. Esta consideración se tomó, en tanto al ser este un análisis complejo, el mostrar los resultados gráficamente permitiría una visión que resume tal complejidad.

### 2.1.2 Objetivos de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo general analizar la manifestación de las teorías de dominio sobre el aprendizaje de los docentes, en la evaluación de los aprendizajes.

Para lograrlo, se determina a partir de él dos objetivos específicos:

1. Identificar las teorías de dominio sobre el aprendizaje que predominan en las concepciones de los docentes.
2. Identificar qué aspectos de las teorías de dominio de los docentes están presentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

### 2.1.3 Unidades de análisis

En cuanto al objetivo específico 1, que buscó identificar las teorías de dominio sobre el aprendizaje que predominan en los docentes, se consideraron categorías y subcategorías relacionadas a las teorías directa, interpretativa y constructiva, clasificación realizada por Pozo y Monereo (1999), sobre la cual se basa esta investigación. Para una mayor comprensión de ellas, se definieron y organizaron en el siguiente cuadro:

Cuadro 2  
DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

		Categorías		
		1. Predominio de la Teoría directa en los docentes	2. Predominio de la Teoría interpretativa en los docentes	3. Predominio de la Teoría constructiva en los docentes
Definición de la categoría		Considera que el aprendizaje ocurre bajo una lógica lineal de causa – efecto, donde basta la exposición del sujeto al objeto de aprendizaje. También considera importantes ciertas condiciones del sujeto y el entorno para que ocurra el aprendizaje.	Considera la dificultad de acceder a la verdad absoluta debido a las condiciones que rodean a cada persona y que ocasionan que ella la distorsione. Aprender también es un acto lineal pero que implica actividad, intencionalidad y práctica, de manera que a través de ello es posible acercarse a dicha verdad.	Considera que la realidad y el conocimiento nunca se corresponden fielmente. El aprendizaje produce múltiples y válidos puntos de vista. Para ello es necesaria la interacción sujeto-objeto, sujeto-sujeto, y la articulación de condiciones, procesos y resultados.
SUBCATEGORÍAS	1. En la concepción de aprendizaje del docente	El aprendizaje es un estado de la persona, que se observa como un resultado, al reproducir fielmente un modelo por sí misma, después de haber sido expuesta a él. Es conocer, acumulativamente.	Aprender es un proceso mental que realiza una persona para acercarse a una verdad, lo cual le demanda tiempo y esfuerzo.	Es dar significado a una misma información, con un matiz personal, de un modo distinto a otros; implica una transformación de uno mismo mientras se transforma el conocimiento.
	2. En las características que atribuye el docente al aprendiz	Para este docente, el alumno debe estar físicamente capacitado para acceder a la información expuesta (edad, salud, nutrición, inteligencia), tiene actitudes de obediencia y aceptación sin cuestionamiento.	Para este docente el aprendiz interpreta el mundo desde un punto de vista particular, pero es capaz de acercarse a la verdad a través de la enseñanza y práctica. Aprender es un proceso desplegado en el tiempo.	Estos docentes consideran que todo aprendiz al acercarse a una realidad tiene un propósito y un contexto, además de la capacidad de recrear el conocimiento e ir más allá de la reproducción. Es también capaz de autorregular su aprendizaje.
	3. Según los procesos considerados por el docente para lograr el aprendizaje del alumno	Considera que basta la exposición del aprendiz al objeto de aprendizaje. No se consideran o cuestionan sobre procesos cognitivos internos. Un aprendizaje nuevo no afecta uno anterior.	Considera que la atención, memoria, inferencias, comparaciones, entre otros procesos mentales propician interpretar el mundo desde una experiencia personal.	Considera un sistema de interacción constante entre el contexto, los procesos cognitivos y el resultado obtenido que tienen una influencia entre sí cada vez que se aprende y se condicionan mutuamente.
	4. Según lo que el docente considera las actividades básicas de aprendizaje (por parte del alumno)	Es importante la repetición fiel de lo estudiado; observación pasiva, memorización y reproducción.	Es básica la participación del alumno, observación intencional, atención y práctica.	Es necesaria la exploración, experimentación, construcción, principalmente interacción.
	5. Características que asigna al objeto de aprendizaje	Una verdad absoluta. El conocimiento se corresponde directamente a la realidad.	Una verdad absoluta. Un nuevo aprendizaje puede aumentar en su complejidad respecto a uno anterior.	Debe ser construido y recreado, es producto de una interacción.
	6. Según lo que espera como resultado del aprendizaje	Reproducción de la realidad. Productos identificables como copia fiel, que serán siempre iguales, a pesar de ser realizados por personas diferentes, en momentos diferentes.	Reproducción de la realidad que puede tener distinta calidad entre sujetos; distorsión de la realidad.	Transformación y reelaboración del conocimiento. Redescripción del contenido aprendido.
	7. Según las condiciones consideradas para el aprendizaje, externas al alumno	Existen condiciones que aseguran el aprendizaje con su existencia o también las que obstaculizan el mismo.	Las condiciones pueden afectar las acciones y procesos del que aprende, y estos a su vez el resultado de aprender.	El aprendiz es consciente de las condiciones que hacen posible su aprendizaje.

Elaboración a partir de la información obtenida en Pozo y Monereo (1999) y Pozo (2006)

En cuanto al objetivo específico 2, que buscó identificar qué aspectos de las teorías de dominio están presentes al evaluar los aprendizajes de los alumnos, la categoría considerada fue la siguiente:

1. Presencia de las teorías del dominio en la evaluación del aprendizaje.

Considerándose las siguientes subcategorías para su estudio:

1.1 En la concepción de evaluación del aprendizaje.

1.2 En las formas de proceder al evaluar el aprendizaje.

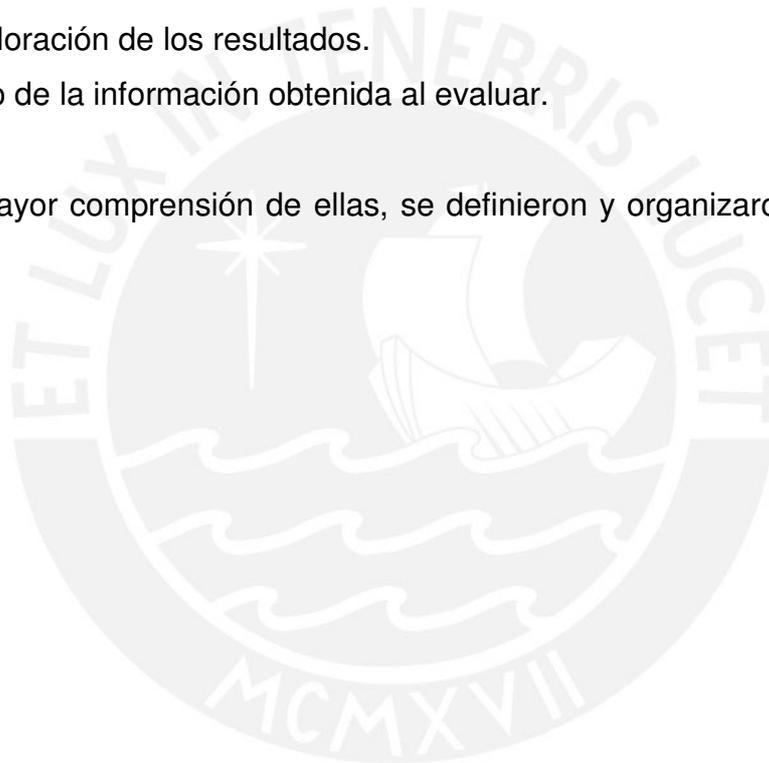
1.3 En las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas.

1.4 Al determinar los momentos de evaluación.

1.5 En la valoración de los resultados.

1.6 En el uso de la información obtenida al evaluar.

Para una mayor comprensión de ellas, se definieron y organizaron en el siguiente cuadro:



Cuadro 3  
DEFINICIÓN DE CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS

Categoría: Presencia de las teorías del dominio en la evaluación del aprendizaje.

		<i>Teoría directa</i>	<i>Teoría interpretativa</i>	<i>Teoría constructiva</i>
SUBCATEGORÍAS	1.1 En la concepción de evaluación del aprendizaje.	Evaluar es medir el resultado de la enseñanza, es buscar conocer si el alumno aprendió o no, los cuales son los únicos estados posibles de hallar. Esto se observará en la medida en que el alumno reproduzca lo que se le ha enseñado.	Evaluar es medir el resultado de la enseñanza, pero además de la práctica que ha realizado el alumno, es buscar conocer en qué medida el alumno se acerca a la verdad absoluta enseñada, la cual puede distorsionar por su propia interpretación de las cosas, por lo que una pregunta puede tener varias respuestas posibles. .	Evaluar es conocer cómo el alumno da significado propia a la información trabajada, es darle la posibilidad de demostrar cómo puede crear, producir algo a partir de lo dado en las sesiones de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, ante la creación y la crítica, se busca conocer la capacidad de argumentarlas.
	1.2 En las formas de proceder al evaluar el aprendizaje.	Se evalúa preguntando directamente por el concepto dado, se solicita reproducción de modelos dados. Se evalúa un segmento de los contenidos enseñados.	Se busca que el alumno aplique procedimientos, que infiera, clasifique, compare, dé una solución, pero basado en lo que se le ha enseñado, para comprobar el acercamiento a la verdad mostrada.	Se buscan estrategias de evaluación que propicien la creación, construcción, producción. Para ello se generan situaciones de interacción, intercambio, para criticar, a través de instrumentos y técnicas diversas.
	1.3 En las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas.	Los instrumentos y técnicas tienden a solicitar verdad o falsedad, reproducción, demostrar el aprendizaje de un concepto.	Los instrumentos y técnicas tienden a solicitar la aplicación de procedimientos, la posibilidad de varias respuestas, la demostración de memoria, la interpretación.	Los instrumentos de evaluación evalúan capacidades, solicitan la aplicación de las mismas dando la oportunidad de creación, de uso de elementos contextuales, fomenta la crítica y la argumentación, la interacción con diversos sujetos y materiales.
	1.4 Al determinar los momentos de evaluación.	El momento es fijo, está determinado previamente y suele ser al final del periodo de enseñanza y aprendizaje.	La evaluación se realiza en momentos predeterminados, al final de un periodo de enseñanza, pero puede variar según los procesos y la práctica de la mayoría del grupo tomen más tiempo.	La evaluación puede ser en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo al final. El alumno es el que estará preparado en la medida en que se acerque a su propósito de aprendizaje, el evaluarlo en distintos momentos propicia la retroalimentación e interacción.
	1.5 En la valoración de los resultados.	Se aprueba una respuesta en la medida en que reproduce la realidad.	Se aprueba una respuesta en la medida en que se acerca a la realidad, es decir, se acepta cierto nivel de distorsión de la misma en tanto se apliquen procedimientos que se le ha enseñado al alumno.	Se aprueba la demostración de la elaboración propia, es mejor mientras más original sea la respuesta.
	1.6 En el uso de la información obtenida al evaluar.	La información suele ser utilizada como dato estadístico, administrativo, para conocer con una referencia numérica el rendimiento de un grupo y con él conocer si el alumno fue capaz de aprender o no, si es el mejor o el que tiene dificultad, si tiene deficiencias..	La información suele ser utilizada para reconocer el diferente nivel de avance que cada alumno puede tener, a partir de ello plantear más práctica, más actividad para que mejore el alumno.	Se sabe que la evaluación tiene sus limitaciones para evidenciar si un alumno aprendió o no, por eso la información obtenida en una técnica es considerada solo una parte de los datos para conocer el nivel de aprendizaje y determinar cómo potenciar el progreso de cada alumno.

Elaboración a partir de la información obtenida en Pozo y Monereo (1999) y Pozo (2006)

## 2.1.4 Determinación de la población y muestra

Toda la información que se buscó partió de la determinación de una población y muestra específicas de dos tipos:

- De sujetos; como son personal docente y directivo
- Documental; como son los instrumentos de evaluación del aprendizaje del área de comunicación del primer nivel.

Los criterios para dicha determinación se desarrollan a continuación.

La institución educativa del presente estudio cuenta con una población total de 50 profesores, de los cuales 15 son del primer nivel de estudios, es decir, son docentes de los grados primero a cuarto de primaria. Reconociendo la variedad de las formas de evaluación y de los criterios de evaluación en cada una de las áreas de estudio (Matemática, Comunicación – Castellano e Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Formación Cristiana) se decidió limitar este estudio a una sola de ellas.

De todas, el área de Comunicación en el primer nivel es la única que incluye dos grupos diferentes de profesores que utilizan el mismo tipo de criterios, instrumentos, capacidades y actitudes como son los docentes de Comunicación Integral e Inglés, lo cual proporcionaría un número significativo para la muestra de estudio.

Así, se desea evidenciar que la muestra de estudio fue intencional, y consistió solo en los docentes del área de comunicación del primer nivel, los cuales son un total de 6. Este tipo de muestreo por grupo social definido de antemano, consideró el tipo de trabajo que desempeñan para su selección.

De la muestra de 6 docentes se puede especificar que 3 enseñan en primer grado, 2 en segundo y tercer grado y 1 en tercer y cuarto grado. Solo uno de ellos es de sexo masculino. Cabe mencionar que el colegio practica la polidocencia desde el primer grado de primaria. Estos profesores, con diferentes años de servicio así como de distintas edades, trabajan a tiempo completo en la institución y todos ellos han recibido capacitación respecto a evaluación del aprendizaje de capacidades.

Respecto al personal directivo, cabe señalar que la institución cuenta con la siguiente mesa directiva: 1 Directora, 1 coordinadora de inicial, 1 de primer nivel y 1 de segundo y tercer nivel, 1 sub-coordinador de secundaria, 1 coordinador de actividades culturales y 1 asesor por cada área de estudio, haciendo un total de 11 directivos.

De todos ellos, las coordinadoras de cada nivel son responsables de supervisar el desempeño docente tanto en aula como en diversas actividades, entre ellas, la elaboración de los instrumentos de evaluación. Además, participan en la organización de la capacitación a docentes y mantienen un contacto permanente con el personal y comunidad educativa en general. Por ello, del total de directivos se consideró a la coordinadora del primer nivel como parte de la muestra de estudio. Esta selección intencional y definida de antemano según su tipo de trabajo, responde que su percepción respecto a las concepciones de aprendizaje de los docentes, cómo se ponen en práctica al evaluar los aprendizajes, así como la manera en que la institución interviene en el proceso de evaluación del aprendizaje, se considera valiosa para la triangulación de información.

Finalmente, para la selección de la muestra documental se observó que la población de instrumentos de evaluación del aprendizaje está conformada por dos tipos: los registros auxiliares y las pruebas escritas.

Los registros auxiliares están previamente determinados por la institución en su forma, en los criterios que evalúan (expresión oral y disposición frente al curso), en los indicadores considerados y en los momentos de vaciado de información. Dado el nivel de predeterminación, no fueron parte de la muestra. Por otro lado, la elaboración de pruebas escritas y el momento de su aplicación requieren de la toma de decisiones de los docentes, así también de la supervisión de la coordinadora. Estas pruebas, aplicadas por curso y sección, en el caso del área de Comunicación, están enfocadas a evaluar diversos criterios como comprensión, normativa y expresión escrita. Su cantidad puede variar de acuerdo a la naturaleza del tema, las necesidades del grupo de alumnos y el criterio docente.

Por ello, de acuerdo a los objetivos de este estudio, se consideró como parte de la muestra documental a las pruebas escritas de Inglés y Comunicación Integral, elaboradas y aplicadas por los docentes de la muestra de sujetos. Esta selección, también fue intencional por querer identificar qué aspectos de las teorías de dominio de los docentes entrevistados se encuentran presentes en la evaluación del aprendizaje. Precisando aún más la muestra, se analizó solamente el último instrumento elaborado por cada docente previo a la entrevista que se les realizara, asegurando la correspondencia temporal entre el producto (instrumento) y las ideas expresadas en dicha entrevista. De esta manera, la muestra estuvo constituida por un total de 6 pruebas escritas.

### 2.1.5 Diseño, elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información

El recojo de información se valió de dos diferentes técnicas y de tres diferentes fuentes antes descritas, con el fin de asegurar la triangulación de los datos.

En cuanto al diseño de los instrumentos de recojo de datos se consideraron para todos ellos: objetivos, condiciones, responsable, muestra con la que se aplicará, aspectos o temas considerados y descripción. Todo ello fue la base para la elaboración de los guiones de dos entrevistas semi-estructuradas y las fichas matriz de análisis documental. A continuación el detalle del proceso seguido para cada uno de ellos.

#### 2.1.5.1 Entrevista a docentes

Para el levantamiento de información sobre las concepciones de aprendizaje, formas de proceder y las decisiones tomadas por los docentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, se procedió con la técnica de la entrevista.

Para ello, se elaboró el diseño y posteriormente la guía de entrevista semi-estructurada como instrumento para el contacto directo con la muestra de

docentes. Su selección fue considerada debido a que Hernández (2003) propone esta herramienta como aquella que si bien cuenta con una guía de preguntas, permite introducir otras pertinentes en el momento, y se pueda precisar información sobre conceptos u otros temas saltantes, lo cual es relevante para este estudio.

Para la validación del instrumento se contó con una experta en diseño metodológico, quien revisó documentos con información fundamental sobre la investigación (cuadro de coherencia y cuadro de definición de categorías y subcategorías), el diseño y el guión de entrevista semi-estructurada. A partir de sus comentarios y sugerencias (Anexo 1) se agregó una pregunta directa sobre concepción de aprendizaje y se mejoró el formato.

Además, se realizó la validación uno a uno a partir de la aplicación piloto del guión de entrevista a una docente que no perteneció a la muestra, pero de la misma institución. A partir de ello se observó en qué preguntas se podía tender a responder brevemente y así preparar una repregunta.

Una vez reformulado el guión de entrevista (Anexo 2), se procedió a su aplicación, cumpliéndose con la muestra completa tal como se había previsto. Para ello se buscó acordar con cada uno de los docentes, bajo el permiso de la coordinadora, un momento al final de la jornada escolar para realizar la entrevista. Sin embargo, el final de la validación coincidió con la semana de vacaciones de los alumnos, donde los profesores asisten a la institución para actividades de capacitación por horas y disponen del resto del día para actividades de organización de sus aulas y programación según su determinación. Así se estableció un patrón común entre ellos con respecto a las condiciones, ya que en todos los casos no tenían la premura de una siguiente clase o la interrupción de su refrigerio.

Por otro lado, las sugerencias de Hernández (2003) se consideraron para la aplicación, en tanto se buscó generar un clima de confianza, informarle respecto al tema de la entrevista en el momento adecuado, evitar interrumpir al entrevistado, procurar hacer las mismas preguntas y de la misma forma a todos, es decir, no perder de vista el guión.

En general, los maestros se mostraron dispuestos a colaborar, aunque algo nerviosos por indagarse conceptos sobre aprendizaje y evaluación, pero esto se vio aminorado al explicárseles que no existía respuesta correcta o incorrecta, pues lo que se buscaba era conocer lo que ellos realmente creen y realizan, y que el registro sería confidencial y anónimo. Al final de cada entrevista se otorgaron presentes a los docentes en agradecimiento al apoyo brindado.

La forma en que se registró la información de las entrevistas fue a través de grabación de audio, y la transcripción de cada una de ellas siempre buscó guardar el 100% de fidelidad con lo manifestado, para su posterior análisis y asignación de categorías.

#### 2.1.5.2 Entrevista a coordinadora

La misma técnica se aplicó a la coordinadora del primer nivel de estudios de la institución, de manera que se registró su percepción respecto a las formas de proceder y decisiones tomadas por los docentes de comunicación al evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Así también se obtuvieron alcances sobre la manera en que la institución interviene en el proceso de evaluación del aprendizaje llevado a la práctica por los docentes.

En este caso se siguieron los mismos pasos de diseño, elaboración, validación y aplicación del instrumento. Así, el diseño e instrumento fueron revisados por la especialista en diseño metodológico quien proporcionó alcances y sugerencias (Anexo 1) gracias a las cuales se reformularon tres preguntas del instrumento para asegurar su claridad, así como el formato.

A continuación, se realizó la validación uno a uno a partir de la aplicación piloto del guión de entrevista a la coordinadora del nivel inicial de la misma institución. A partir de ello se observó que algunas preguntas se formulaban de manera extensa y no facilitaban a la entrevistada el responder, ya que percibía se solicitaba mucha información en un solo ítem, entre otras observaciones obtenidas de dicha aplicación piloto.

Una vez reformulado el guión de entrevista a la coordinadora (Anexo 3), se procedió a su aplicación. Para ello, se buscó acordar con la coordinadora un momento y lugar adecuados, ante lo cual solicitó tener la entrevista en su oficina, después de la jornada laboral, por ser un momento en que no la solicitarían padres, alumnos, compañeros o superiores y no tendríamos interrupciones.

Al realizarse la entrevista la coordinadora respondió abiertamente todo lo cuestionado, por lo que las expectativas planteadas con esta técnica e instrumento fueron cubiertas. Por otro lado, la coordinadora se mostró agradecida al recibir el presente de agradecimiento por su participación.

La forma en que se registró la información fue a través de grabación de audio, y la transcripción guarda total veracidad con lo manifestado para el posterior análisis y asignación de categorías.

### 2.1.5.3 Análisis documental de Instrumentos de evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones

Finalmente, se consideró también una técnica indirecta documental, consistente en el análisis de documentos, que de acuerdo a Dulzaides y Molina (2004) es una forma de investigación técnica que implica el extraer de un documento datos que representen información requerida del mismo de forma sistematizada. En este caso, se realizó a partir de los instrumentos de evaluación del aprendizaje seleccionados como muestra, buscando obtener de ellos una meta-información sobre qué aspectos de las teorías de dominio de los docentes están presentes en ellos.

Para ello, se elaboró el diseño y posteriormente las fichas matriz de análisis documental, para el registro organizado de las características de los instrumentos de evaluación del aprendizaje recolectados, para reconocer en ellos el predominio de una o más de las teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje, de acuerdo a cuatro categorías de análisis referidas. Dichas categorías son:

- Evidencia de concepción de evaluación
- Objeto de evaluación
- Valoración de los resultados
- Tipo de preguntas

Para la validación del instrumento se contó también con la experta en diseño metodológico, quien revisó las fichas matriz, formulando comentarios y sugerencias (Anexo 1) respaldando su pertinencia y la necesidad de pequeños cambios en la formulación del aspecto a analizar.

Luego de reformular el instrumento y determinar el aspecto final de las fichas matriz de análisis documental (Anexo 4), se procedió a su aplicación. Para ello se recopiló la muestra descrita, solicitando el permiso correspondiente a la coordinadora del nivel, así como a los docentes, quienes facilitaron el último instrumento de evaluación del aprendizaje (examen escrito) que elaboraron y aplicaron previo a la entrevista. Cada uno de ellos seleccionó al azar el examen de un alumno, de una de sus secciones a cargo, pues las pruebas ya estaban corregidas y entregadas, y el original es mantenido en archivo de la institución. Aunque esto no fue considerado desde un inicio fue positivo analizar las pruebas ya resueltas por los alumnos y corregidas por los docentes, en tanto permitieron conocer la valoración que dieron al desempeño de sus alumnos, lo cual corresponde al interés de esta investigación.

Al contar con la muestra completa se procedió a codificar los instrumentos de evaluación especificando la correspondencia con el docente autor, por ejemplo: P1= Prueba elaborada por Docente 1, L1= Línea 1. A continuación se procedió a analizar cada instrumento de evaluación del aprendizaje completándose cuatro fichas por cada uno, según se observara una subcategoría considerada en cada ficha, con la correspondiente cita textual, la ubicación en el documento y la observación al respecto. De esta manera se analizaron 6 pruebas y se completaron 24 fichas de análisis.

Por la naturaleza de los documentos, y el diferente nivel de dificultad presentado entre Inglés y Comunicación, así como desde el primer al cuarto grado, no fue fácil encontrar homogeneidad en ellos.

## 2.1.6 Procesamiento y organización de los datos

Dado que se partió del recojo de información de tres fuentes, con la intención de triangular la misma, se inició codificando las transcripciones de entrevistas y de los documentos analizados, luego se realizó la asignación de categorías, la determinación de citas relevantes, y se prosiguió con un análisis comparativo y complementario por fuentes (Sime, 2008). A continuación se detalla cada proceso.

### 2.1.6.1 Procesamiento y organización de datos recogidos a través de entrevistas

Específicamente, en el caso de las transcripciones de las entrevistas (tanto a docentes como a la coordinadora), se procedió a codificar sus intervenciones, se analizó cada una de ellas, se determinó las citas relevantes y se les asignó categorías acordes con los objetivos de la investigación. Luego, se vació dichas citas y categorías, en un consolidado de entrevistas a docentes (Anexo 5), así como en un consolidado de entrevista a la coordinadora (Anexo 6).<sup>5</sup> Finalmente, en cada consolidado se dividieron las categorías en dos secciones, la primera, categorías relacionadas al aprendizaje, y la segunda, categorías relacionadas a la evaluación.

---

<sup>5</sup> Cabe anotar que las categorías presentadas en ambos consolidados (Anexos 5 y 6), fueron determinadas según las unidades de análisis de esta investigación, que a su vez parten de los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales (presentados en el primer capítulo de este informe) que permiten reconocer las teorías implícitas en las personas. De acuerdo a ello, en los consolidados mencionados existe el caso de algunas categorías donde se indica "NO SE OBTUVO INFORMACIÓN", que se refiere a que no se halló intervención alguna que diera una cita relacionada a dicha categoría. Esto se consideró relevante en tanto ayudaba a reconocer que ciertos elementos de la teoría de dominio no se evidenciaron en las manifestaciones de los sujetos sobre el aprendizaje o sobre la evaluación.

A continuación, en un análisis profundo del consolidado de entrevistas a docentes (Anexo 5), se determinó la coincidencia de cada una de las citas con la teoría directa, con la interpretativa o con la constructiva, partiendo de la definición de las categorías y subcategorías planteadas (Cuadro 2).

Se observó de esta manera, de acuerdo a esta tipificación de las citas, lo siguiente:

- Predominio de alguna de las teorías de dominio en cada docente, por cada categoría. Por ejemplo: En cuanto a **características del aprendiz** las citas del docente X, muestran coincidencia con los supuestos de la teoría A, entonces en esta categoría predomina la teoría A en el docente.
- Predominio de alguna de las teorías de dominio en la muestra total de docentes, por cada categoría. Por ejemplo: En cuanto a **características del aprendiz** en dos docentes predomina la teoría A, sin embargo en los otros cuatro predomina la teoría B. Entonces, en esta categoría predomina la teoría B en la muestra total de docentes.
- Predominio de alguna de las teorías de dominio en la muestra total de docentes en lo concerniente al aprendizaje. Por ejemplo: Considerando el predominio de las teorías en cada una de las **categorías analizadas con respecto al aprendizaje**, es mayor la incidencia de la teoría A en la muestra.
- Predominio de alguna de las teorías de dominio en la muestra total de docentes en lo concerniente a evaluación. Por ejemplo: Considerando el predominio de las teorías en cada una de las **categorías analizadas con respecto a la evaluación**, es mayor el predominio de la teoría A en la muestra.
- Contraste del predominio de alguna de las teorías hallado en la muestra total de docentes en lo concerniente al aprendizaje, con lo hallado en la muestra en lo concerniente a evaluación.

Dado que este análisis fue complejo, se procedió a elaborar gráficos que mostraran el hallazgo en cuanto al predominio de manera global y simplificada. Para dichos gráficos se cuantificaron los hallazgos. Para ello se partió considerando como 100% el total de la muestra, que fueron 6 docentes. A continuación se contabilizó

como 1 de 6 ó 17% el predominio de la teoría en un docente, en una categoría. A partir de esta forma de cuantificación se elaboró diversos gráficos comparativos.

### 2.1.6.2 Procesamiento y organización de datos recogidos a través del análisis documental

Para procesar los datos recogidos en el análisis documental, una vez terminado el análisis individual a través de las fichas matriz de los instrumentos de evaluación que conformaban la muestra de estudio, se procedió al análisis comparativo de los instrumentos de evaluación el cual, tal como señala Sime (2008), facilitó tanto el análisis vertical para conocer la forma en que están presentes las teorías en cada documento, como el análisis horizontal para identificar la presencia de la teoría de dominio por categorías en toda la muestra. Para ello se vaciaron las citas, observaciones, categorías y subcategorías de las fichas matriz, en un consolidado de análisis comparativo de instrumentos de evaluación del aprendizaje (Anexo 7).

De la misma forma que en el procesamiento de los datos recogidos en las entrevistas a docentes, se tipificaron las citas presentes en el consolidado de análisis comparativo de instrumentos de evaluación del aprendizaje (Anexo 7) como correspondientes a las teorías directa, interpretativa y constructiva, siempre con la referencia de la definición de las categorías y subcategorías planteadas para esta investigación (Cuadro 2).

Se observó de esta manera, de acuerdo a esta tipificación de las citas de los documentos analizados, lo siguiente:

- Predomino de alguna de las teorías de dominio en cada instrumento de evaluación del aprendizaje, por cada categoría. Por ejemplo: En cuanto a **evidencia de concepción de evaluación** las citas del instrumento X, muestran coincidencia con los supuestos de la teoría A, entonces en esta categoría predomina la teoría A en el instrumento.
- Predomino de alguna de las teorías de dominio en cada instrumento de evaluación del aprendizaje, considerando el resultado de todas las categorías. Por ejemplo: El instrumento X, muestra coincidencia con los

supuestos de la teoría A en todas las categorías, entonces en este instrumento elaborado por el docente X predomina la teoría A.

- Predominio de alguna de las teorías de dominio en la muestra total de instrumentos, por cada categoría. Por ejemplo: En cuanto a **evidencia de concepción de evaluación** en tres de los instrumentos predomina la teoría A, en dos predomina la teoría B y en uno no hay una predominancia hay presencia de elementos de las teorías A, B y C de igual forma, por lo tanto, en esta categoría predomina la teoría A en la muestra total de instrumentos de evaluación.
- Predominio de alguna de las teorías de dominio en la muestra total de instrumentos de evaluación del aprendizaje. Por ejemplo: Considerando el predominio de las teorías en cada instrumento de evaluación, es mayor el predominio de la teoría A en la muestra.
- Contraste del predominio de alguna de las teorías hallado en la muestra total de docentes en lo concerniente al aprendizaje y en lo concerniente a evaluación, con lo hallado en la muestra de instrumentos de evaluación.

Dado que este análisis fue complejo, se procedió a elaborar gráficos que mostraran el hallazgo en cuanto al predominio de manera global y simplificada. Para dichos gráficos se cuantificaron los hallazgos. Para ello se partió considerando como 100% el total de la muestra, que fueron 6 instrumentos de evaluación. A continuación se contabilizó como 1 de 6 ó 17% el predominio de la teoría en un instrumento en una categoría. A partir de esta forma de cuantificación se elaboró diversos gráficos comparativos.

## 2.2 Análisis de Resultados

De acuerdo a los objetivos de esta investigación se ha recogido información de diversas fuentes y a través de diferentes instrumentos, de manera que los hallazgos se han tornado sumamente interesantes por la posibilidad de contrastar unos con otros.

Para iniciar el análisis de manera ordenada, ya que se trata de información compleja en su relación, se procederá a dar cuenta de lo observado, primero identificando el predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje que predominan en los docentes, según lo hallado en cada categoría relacionada con las concepciones de aprendizaje a través de las entrevistas, para luego establecer lo hallado como teoría predominante en la muestra total de docentes en este aspecto.

En un segundo punto, se procederá a dar cuenta del predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje identificado en los docentes, según lo hallado en cada categoría relacionada con la evaluación del aprendizaje, en las entrevistas, para luego establecer lo hallado como teoría predominante en la muestra total de docentes en el aspecto de evaluación.

A continuación se presentará la información hallada sobre evaluación del aprendizaje considerando la información proveniente de los instrumentos de evaluación del aprendizaje elaborados y aplicados por los mismos docentes, por categorías y globalmente. De esta manera se busca determinar en qué medida se refleja en esta tercera parte, lo encontrado en el primer y segundo punto de este análisis y las posibles razones de la coherencia o incoherencia.

## 2.2.1 Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la muestra de docentes

A continuación se analizará la información obtenida a través de las entrevistas en lo que respecta al aprendizaje y posteriormente a la evaluación del aprendizaje, determinando el predominio de alguna de las teorías de dominio del aprendizaje.

### 2.2.1.1 En cuanto al aprendizaje

Para lograr identificar el predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en las concepciones de la muestra docente, se procederá primero analizar lo encontrado en cada categoría relacionada a concepciones de aprendizaje las cuales son:

- Concepción de aprendizaje del docente
- Características que atribuye el docente al aprendiz
- Procesos que considera para lograr el aprendizaje
- Actividades básicas de aprendizaje
- Características del objeto de aprendizaje
- Lo que espera como resultado del aprendizaje
- Condiciones para el aprendizaje externas al alumno

Respecto a la **concepción de aprendizaje del docente**, se encontró una mixtura respecto a las teorías directa e interpretativa con expresiones como las siguientes:

*aprender es adquirir nuevos conocimientos, adquirir nuevos conocimientos a través de diferentes actividades, a través de la exposición por parte de los educadores de diferentes materiales que necesitamos que los alumnos aprendan, entonces básicamente aprendizaje es aprender nuevas cosas, nuevos conocimientos que sirve para la vida. E3-P3-página 1 (L4-L9) (Anexo 5)*

*(...) este bombardeo de contenidos, que para ellos puede haber sido algo... complejo, pero, sin embargo ha tenido algunos logros sino muchos logros en lo que es el aprendizaje del idioma Inglés. E1-P1-página 6(L3-L6) (Anexo 5)*

*(...) aprendizaje para mí es un proceso...vital que cada ser humano tiene, por ende es innato,...es constante, ehm, y este, aprender vendría a ser el uso de esos procesos vitales que cada uno de nosotros tenemos y en la forma que lo aplicamos. E1-P1-página 1(L2-L5) (Anexo 5)*

*Aprender es un proceso interno cognitivo y también es importante este proceso en la actitudes que puedan desarrollar en la personas sobre todo su disposición para hacer bien un trabajo personal. E4-P4-página 1 (L3-L6) (Anexo 5)*

Es evidente, desde el punto de vista de esta investigación que las dos primeras citas se relacionan estrechamente con la teoría directa, en tanto se concibe el aprendizaje como el resultado lógico de una exposición, de un *bombardeo de contenidos*, por lo que se determinan como ideas clave relacionadas a esta teoría directa: *la adquisición de nuevos conocimientos, transmisión de contenidos y la exposición por parte de los educadores.*

En cambio, la tercera y cuarta citas son consideradas parte de las concepciones interpretativas entre las cuales se relaciona el aprendizaje con *procesos de cada ser humano, apelación al tiempo, consideración de conocimientos previos, participación del alumno y aplicación de lo aprendido.*

Ambos grupos de ideas se mantienen en el tiempo, probablemente desde que estos docentes fueron formados de niños, y a pesar de conocer tendencias diferentes y de manifestar en otras categorías que consideran la *interacción y construcción del conocimiento*, su arraigo por la educación y la cultura es sumamente fuerte. Considerando este último aspecto mencionado, cabe destacar que solo un docente se expresa con coincidencia con la teoría constructiva:

*aprendizaje es una construcción que lo va haciendo el mismo alumno en contacto con el docente y con sus pares, también porque entre ellos también pueden aprender, y... más que nada nosotros los profesores lo que tenemos que hacer es este... trabajar ahí como guías para que ellos mismos construyan su aprendizaje y que lo hagan significativo. E2-P2-página 1(L2-L6) (Anexo 5)*

Cabe anotar que si bien estas definiciones se pueden caracterizar no serían suficientes para determinar la tendencia de un docente hacia alguna de las teorías, por ello, se prosigue con las siguientes categorías y se observará la medida en que la muestra mantiene su postura. Esto se sostiene pues en esta investigación se asume que precisamente lo que se verbaliza no es necesariamente la teoría con la que se procede al llevar a la práctica el currículo.

En cuanto a las **características que atribuye el docente al aprendiz**, si bien se mantiene la mixtura en la tendencia, todos los docentes mencionaron características relacionadas con la teoría interpretativa:

*todos tenemos aprendizajes diferentes y estilos diferentes. E1-P1-página2 (L39) (Anexo 5)*

*cuando está motivado, pero creo que la motivación básicamente debe venir de casa, el niño debe venir de casa con motivación para aprender, con un ah... con un por qué aprender, entonces si hay básicamente esa motivación y con la motivación que los profesores podamos dar dentro del salón. E3-P3-página 1 (L18-L22) (Anexo 5)*

*debe estar motivado para aprender definitivamente, tiene que interesarle lo que tú le estas dando, entonces es importante en esto lo que uno como maestra pueda hacer, en la parte de motivación básicamente. E4-P4-página 1 (L11-L14) (Anexo 5)*

*Es importante la atención, la disposición, el interés y cuando los alumnos no tienen ni esta disposición, ni este interés el maestro inteligente tiene que crearlos y tiene que promover que es importante ampliar lo que ya saben, pero para tener esta disposición, ese deseo de aprender hay que ayudarlo también a que este atento para este iniciar el aprendizaje. E5-P5- página 1 (L15-L20) (Anexo 5)*

Así, se observa que los docentes consideran principalmente que *los alumnos son diferentes, que deben estar motivados para aprender, que su atención es determinante en el proceso, y la posibilidad de intervención del docente para lograr esa motivación.*

Es interesante observar en este punto que las características del aprendizaje relacionadas a la teoría directa son mencionadas en ocasiones como aquello de lo que el niño carece o no logrará hacer por falta de condiciones, como ejemplo de ello las siguientes citas:

*...son muy pocos niños los que a este punto han logrado desarrollar su capacidad crítica no? entonces la mayoría son muy este...receptores, receptores, todo receptionan, receptionan y lo acumulan y lo acumulan. E1-P1-página3 (L1-L4) (Anexo 5)*

*Básicamente con la edad, porque... no todos tienen las mismas inquietudes, las mismas formas de razonamiento, además que no todos han llegado a cierto tipo de madurez en ese sentido. E1-P1-página3 (L25-L26) (Anexo 5)*

*...su disposición cognitiva, si tiene alguna dificultad de aprendizaje lógicamente no lo va a lograr o si tiene algún problema familiar también no lo va a conseguir. (E4-P4-página 1:L11-L14) (Anexo 5)*

Por otro lado, fue cuando los docentes mencionaron ideas relacionadas a la teoría constructiva, que aludían a la *posibilidad del alumno de aportar lo que sabe, de transformar la información, con capacidad de investigar y de trabajar en equipo*. Esta idea se obtuvo en base a citas dadas por cuatro de los docentes, como las siguientes:

*(...) no todos a veces transforman de la misma manera la información. E2-P2-página 2 (L3-L4) (Anexo 5)*

*Creo que sí existe la posibilidad de que los alumnos puedan aportar en algo con lo que saben o lo que han aprendido. E3-P3-página 3 (L3-L4) (Anexo 5)*

Según los **procesos considerados por el docente para lograr el aprendizaje del alumno**, surge una gran sorpresa ya que en este aspecto, a diferencia de los anteriores, la teoría constructiva y la interpretativa son las más presentes en la muestra, frente a una teoría directa que no se evidencia. Sin embargo, cabe anotar que tres de los docentes no presentan ideas al respecto, lo cual se debe a

dificultades de tipo conceptual pues relacionaron procesos con actividades de aprendizaje, lo cual se analizará en el siguiente apartado. De los 3 docentes que sí consideraron procesos, se consideraron mayormente aquellos como *la interacción, experimentación, uso de información, y llegar a una propia conclusión*:

*procuró que ellos, utilicen sus experiencias anteriores no?, y a partir de esas experiencias puedan construir nuevas cosas utilizando la información que yo le estoy dando (...)* E1-P1-página2(L20-L25) (Anexo 5)

*una interacción, puede ser entre alumno o entre profesor y alumno.* E2-P2-página 2 (L38) (Anexo 5)

*El primer proceso que tengo que tener en cuenta es el aquel de partir de lo que ellos saben, de recuperación y allí pongo en práctica la observación, la identificación, la descripción, la predicción. En base a sus predicciones pues incluyo ya los otros aprendizajes de comparación, generalmente... en la comparación los niños a veces tienen dificultades en identificar semejanzas y diferencias, para luego analizar casos y sacar conclusiones.* E5-P5- página 1 (L3-L10) (Anexo 5)

Resulta entonces interesante reconocer que a pesar de tener ideas de aprendizaje con base en las teorías directa e interpretativa, existe coincidencia de procesos de aprendizaje con la constructiva. Esto se relaciona a entender de este estudio, con el nivel de concreción de estos procesos, y en la mayor conciencia a nivel teórico de estos también, pues es probable que hayan tenido mayor oportunidad de escuchar estas teorías últimamente a través de capacitaciones o de formación profesional en general.

Por otra parte, según lo que el docente considera las actividades básicas de aprendizaje por parte del alumno, también existe una mayor incidencia de docentes, 3 de 6, con concepciones de corte constructivo en su totalidad, más uno que muestra una mixtura entre la constructiva y la directa. Esto se pudo determinar al comparar las características de dicha teoría con las siguientes citas:

*el aprendizaje es más significativo, desde mi punto de vista, cuando es interactuado, entonces yo procuro que los chicos trabajen en grupo o en pareja, o*

*en todo caso, hacer como un efecto multiplicador trabajando en grupos. E1-P1-  
página2 (L34-L37) (Anexo 5)*

*actividades corporales, que ellos puedan vivenciar el aprendizaje desde su propio  
cuerpo, que todo lo que ellos puedan aprender sea a través de la exploración con  
material manipulable no? pueden ser tarjetas léxicas, juego de palabras, que ellos  
también puedan explorar su saber, y compartirlo con sus otros amigos y a través de  
eso ellos también puedan enriquecer lo que ellos saben y ayudar a los demás  
también no? E2-P2-página 2 (L14-L19) (Anexo 5)*

*Leen, conversan, discuten de a cuerdo a su nivel, más que nada también, buscan si  
están interesados, van a la biblioteca, consultan a su profesores, otros profesores  
E6-P6- página 2 (L36-L38) (Anexo 5)*

*(...) tienes que buscar que ellos manejen estrategias de investigación que tengan  
al alcance bastantes materiales, bastantes cosas que les sirvan para que ellos  
puedan desarrollar al final pues estrategias para pensar, estrategias para  
comprender, para opinar, para discriminar, para seleccionar, para comparar y que  
tengan la actitud para hacerlo que es lo más importante. E4-P4- página 1 (L45-L49)  
página 2 (L1-L6) (Anexo 5)*

Se sostiene en este caso también la aseveración anterior sobre el nivel de familiarización de los docentes con bancos de actividades de corte moderno basados en enfoques constructivistas, por lo cual fácilmente pueden evocar ejemplos de ellos ante la pregunta planteada. Sin embargo, cabe seguir relacionando este dato con los siguientes, para conocer en qué medida lo que verbalizan los docentes es verdadera, pertinente y efectivamente puesto en práctica tal como lo sostiene Gómez (2003) en su caracterización de la práctica de los profesores, donde a pesar del isomorfismo entre visión educativa y práctica debería existir una autocrítica al respecto.

En relación a las **características que asigna el docente al objeto de aprendizaje**, no se halló mayor manifestación en la entrevista realizada a los docentes, es decir, no fue posible lograr de parte de ellos la verbalización en cuanto a esta categoría. Sin embargo, gracias a la triangulación prevista, más adelante se

darán datos al respecto pues los instrumentos de evaluación del aprendizaje sí dieron evidencias.

En cuanto a **lo que espera como resultado del aprendizaje**, es prácticamente inexistente la posibilidad de encontrar citas relacionadas a la teoría constructiva, por el contrario, existe mayor incidencia de la directa en ejemplos como los siguientes:

*demuestran que han aprendido cuando veo en sus notas, cuando veo que ellos han adquirido una seguridad al momento de demostrar un saber, entonces ahí me doy cuenta que sí. E2-P2-página 1 (L30-L32) (Anexo 5)*

*me satisface cuando veo que alumnos usan lo que les he enseñado, por básico que sea decir “el gato es negro”, “el gato es grande” qué sé yo. E3-P3-página 2 (L1-L3) (Anexo 5)*

*Que esté correcto, que esté bien hecho, lo que yo espero que ellos logren. E4-P4-página 4 (L26-L27) (Anexo 5)*

En este punto, cabe cuestionarse en qué medida los docentes tienen claridad en las capacidades que plantean en la programación de manera que sea lo que ellos verdaderamente esperan y no solo sea la redacción de lo que sus superiores esperan, de manera que cuenten con un referente aceptable de resultado del aprendizaje. En relación a ello, desde el punto de vista de esta investigación, el currículo actual que apunta al desarrollo de capacidades, implica mayor reflexión y sustento de la evidencia de un aprendizaje que aquel que estos docentes aluden cuando expresan que lo que les permite ver el aprendizaje *son las notas o que esté correcto*.

Esto respalda lo mencionado por Pozo (2006) según lo cual muchos profesores asimilan una teoría científica (como la constructivista) a su teoría implícita (digamos, interpretativa), de lo cual se puede explicar el fracaso al llevarla al aula, pues se cambian ciertos aspectos, como las actividades de aprendizaje, mas no la forma de evaluar, pues no se conoce otra forma de concebir un resultado que no

sea comparar lo que demuestra un alumno, con un modelo previo de la realidad que se quiso que aprenda.

Finalmente, según las **condiciones consideradas para el aprendizaje externas al alumno** se obtuvo nuevamente una mayoría, 4 de 6 docentes, con tendencia a la teoría directa ya que en sí la pregunta fue respondida como aquello necesario de existir porque sino el alumno “no va a aprender”, aún si no tiene relación directa con las capacidades personales (cognitivas, biológicas, actitudinales) que él tenga para aprender:

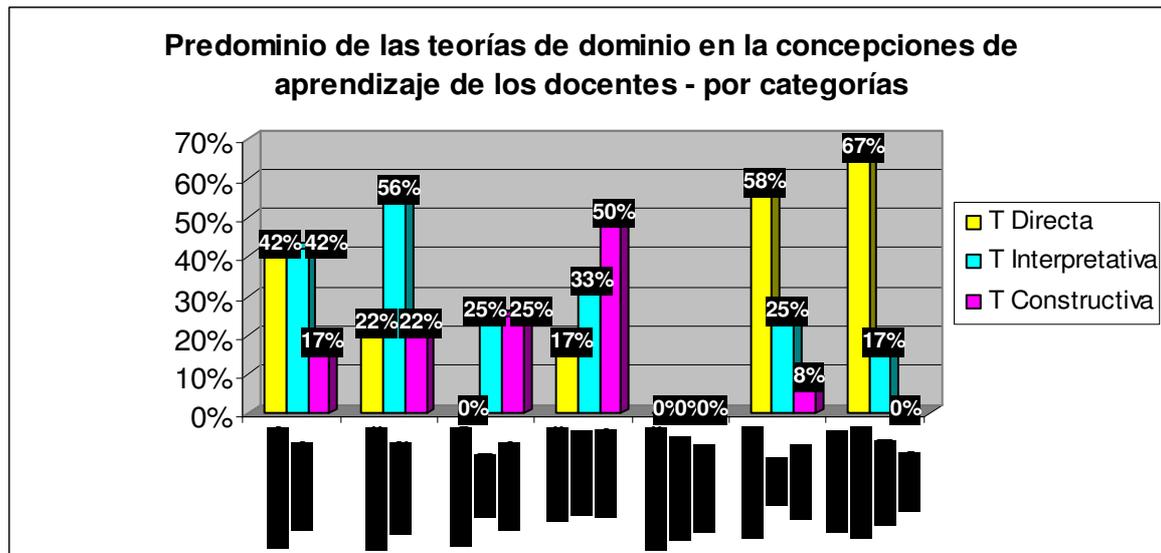
*El apoyo de los padres. Si no hay un trabajo de equipo, si el padre no confía en ti y si piensa que tú eres su enemigo, estás frito pues el niño no va aprender. E4-P4- página 2 (L45-L48) (Anexo 5)*

*los profesores con el afán de cumplir con las normas, cumplir con la programación y todo eso, a veces dejamos de lado muchas cosas que son tan importantes, y eso es algo que juega en contra de los niños. E1-P1- página 4 (L8-L10) (Anexo 5)*

*Bueno, aparte del ambiente escolar, el colegio, también el ambiente familiar, no? del alumno, el ambiente social que él puede tener entre sus compañeros de repente de su casa, de su barrio, y su estado emocional, su estado de salud, todo. E2-P2- página 2 (L46-L49) (Anexo 5)*

En síntesis, los docentes experimentan día a día una serie de decisiones que en su conjunto reflejan una presencia mixta de las teorías de dominio del aprendizaje, sin embargo, a lo largo de lo analizado en cada una de las categorías consideradas, hay una mayor incidencia de manifestaciones docentes con tendencia a la teoría directa. Un resumen de ello se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia 2008 – Gráfico 01, Anexo 8

Así, en cuanto al objetivo específico 1, que **buscó identificar las teorías de dominio sobre el aprendizaje que predominan en los docentes**, fue sumamente interesante notar que los docentes poseen efectivamente un marco teórico personal para explicar aquello que observan y deciden cotidianamente, tal como lo sostiene Esteban (2002), a pesar de no estar fundado sólidamente en conocimientos de respaldo científico, o en las tendencias determinadas por su institución o el Estado, lo cual se puede evidenciar por las inconsistencias en lo que verbalizan, y entre algunas de sus manifestaciones y lo planteado desde el currículo para el desarrollo de capacidades.

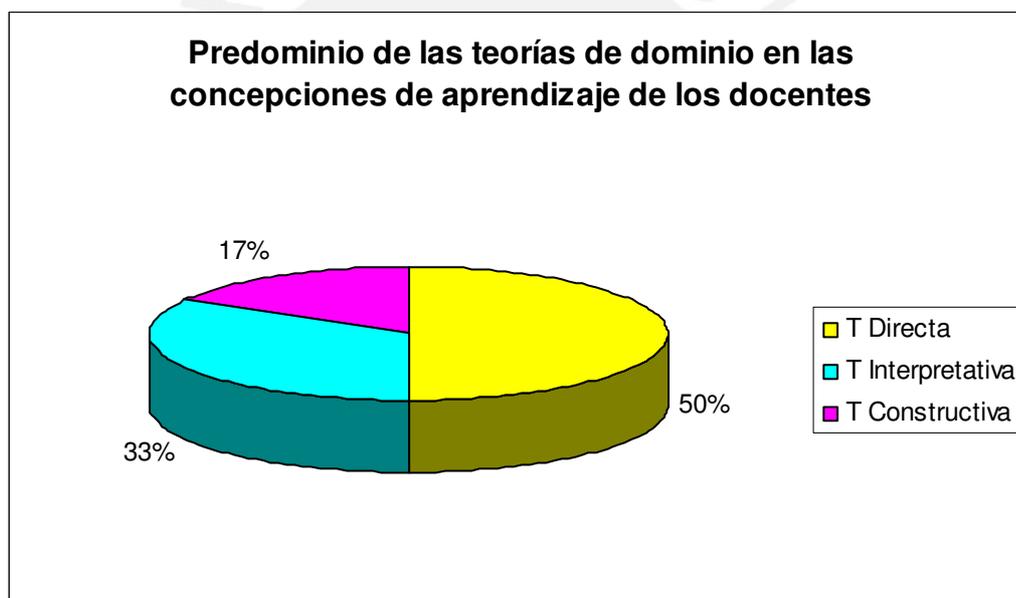
Así, de acuerdo a lo que manifiestan, es evidente que a pesar de la instrucción, sigue teniendo fuerte influencia la tradición, la imitación y lo que se percibe como funcional, de manera que los docentes explican y teorizan demostrando que muchas de sus ideas son resistentes al cambio, aunque digan que sí están dispuestos a poner en práctica innovaciones o de desechar prácticas tradicionales.

Este tipo de inconsistencias han sido encontradas a lo largo de la investigación, y más allá de desistir de la lógica de este trabajo, lo lleva a afirmar que las teorías implícitas, precisamente por su carácter no conciente y complejo, pueden presentarse en una mixtura en un mismo sujeto.

Sin embargo, sí ha sido posible observar a lo largo de una indagación profunda en el pensamiento del profesor, a través de entrevistas de preguntas amplias y de observación de su práctica, la mayor incidencia de alguna de las teorías.

En coherencia con lo antes mencionado, luego del análisis de las intervenciones docentes a través de diversas preguntas que pretendieron indagar en sus concepciones más profundas sobre el aprendizaje, se halló su tendencia en cada categoría. Se observó entonces la teoría de mayor incidencia en el docente a lo largo de todas las categorías y de ello, se determinó una tendencia grupal que puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia 2008 – Gráfico 02, Anexo 8

Evidentemente, de acuerdo al análisis previo realizado, se muestra en el Gráfico 4, la teoría que predomina en los docentes es la teoría directa (50% que equivale a 3 de 6), siguiendo muy de cerca la interpretativa (33% que equivale a 2 de 6). Esto podría sorprender ya que ambas persisten en las mentes docentes a pesar de conocerse que en estos tiempos el enfoque de enseñanza y aprendizaje, así como el de evaluación, del cual se abanderan muchas instituciones educativas de nuestro país, apuestan por concepciones que calificarían más bajo la teoría constructiva.

Este es el caso de la Institución Educativa de este estudio donde se halló lo siguiente:

*...el enfoque definitivamente es desarrollo de competencias, de capacidades, de habilidades en el alumno que nosotros podamos determinar. (EC-página 3: L15-L17) – (Anexo 6)*

De acuerdo a ello, y sumado al conocimiento de la constante capacitación de los docentes por parte de la institución en el enfoque de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, se puede confirmar lo hallado en el marco teórico, respecto a que el simple hecho de conocer algo nuevo no es suficiente para que se genere un cambio en nuestro proceder, por no cambiar nuestras creencias reales. Esto quiere decir que a pesar de tener presente a través de la formación permanente teorías explícitas, no necesariamente van de la mano con las teorías implícitas que poseemos. Esto puede estar relacionado con la fuerza de la tradición o con la no creencia profunda en lo nuevo por falta de comprensión o comprobación.

Cabe señalar que esto no es intencional, Pozo y Monereo (1999) señalan al respecto que nuestras teorías marco se encuentran escondidas en nuestra mente, y al no evocar explícitamente y a cada momento la teoría del aprendizaje bajo la cual proceden, los docentes tienen dificultades para cambiar sus formas de proceder aunque manifiesten que dominan las nuevas tendencias educativas conceptualmente.

Ciertamente también es digno de anotar que el predominio de la teoría directa se da en la mitad de la muestra, es decir, 3 de 6 de los docentes, lo cual si bien refleja una tendencia mayoritaria con respecto a las otras dos, no determina la exclusión de ellas, ni tampoco evidencia un extremo marcado en el pensamiento docente.

Por otro lado hay que destacar que son diversos los aspectos que conforman la teoría implícita, en este caso de aprendizaje, y dichos aspectos individualmente pueden tener una tendencia particular a tal o cual teoría de dominio, siendo los

aspectos más concretos los más propensos al cambio y los más abstractos los que mantendrían la teoría que nos acompaña más tiempo en nuestra vida.

Luego de este análisis respecto al aprendizaje, se presentará en seguida, el análisis de la información obtenida en las entrevistas respecto a la evaluación del aprendizaje.

### 2.2.1.2 En cuanto a la evaluación

Para continuar con la identificación del predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en las concepciones de la muestra docente, se procederá a analizar lo encontrado en cada categoría relacionada con la evaluación del aprendizaje las cuales son:

- Concepción de evaluación
- Formas de proceder al evaluar el aprendizaje
- Técnicas e instrumentos considerados
- Determinación de los momentos para evaluar
- Valoración de los resultados
- Uso de la información obtenida al evaluar

En cuanto a la **concepción de evaluación del aprendizaje** se encuentra 3 docentes con manifestaciones de tendencia directa, por la aseveración estrechamente ligada a una *medición tajante, que va a indicar la presencia o no de un aprendizaje*, para ello se observa un objetivo concreto:

*Forma de comprobación, (...) si es que el niño está aprendiendo o no está aprendiendo, en qué está la deficiencia y cómo corregir a través de los resultados que nos va a dar esta evaluación. E1-P1- página 4 (L13-L17) (Anexo 5)*

*Es un proceso donde se puede hacer la medición del aprendizaje del alumno. E2-P2-página 2 (L52-L53) (Anexo 5)*

*Cuando yo evaluó tengo que ver si los alumnos han aprendido el objetivo o si he cumplido con el objetivo que me he trazado (...)* E5-P5- página 3 (L8-L12) (Anexo 5)

Es importante recordar, que de acuerdo a los planteamientos de Villamizar (2005) una definición acorde con la comprobación sistemática de resultados esperados según objetivos hacia el final de una temporada puede llevar a una tendencia tradicional de proceder, donde se busque comprobar si se sabe o no se sabe, lo cual se determinó desde el marco teórico como correspondiente a la teoría directa, como sucede en los casos anteriores.

Cabe anotar que uno de los docentes fue inconsistente al completar su concepción con una idea de tendencia más constructiva:

*es un proceso que implica todo no? el aprendizaje de ellos incluso, el tema de la motivación de los mismos alumnos, que a veces este...ellos sienten que es una nota que de repente no merecen porque han estudiado, entonces se sienten frustrados, porque le pones un tope y no pueden llegar más donde de repente ellos pueden llegar. E2-P2-página 3 (L25-L29) (Anexo 5)*

Esta idea resulta interesante al apuntar a la necesidad de no frustrar al alumno con la evaluación o no ponérsela como única meta, sino ver al proceso de aprendizaje como trascendente al de evaluación, lo que se considera constructivo en este estudio.

Por otro lado se observa la tendencia de la teoría interpretativa, en la otra mitad de la muestra (3 docentes) donde se observa más la *presencia de un proceso, del uso que se le da a lo aprendido, y de la posibilidad de que intervenga la subjetividad:*

*es medir a través de... un examen debidamente elaborado, (...) cuánto ha aprendido y cuánto es capaz de usar después de lo que ha aprendido. E3-P3-página 3 (L34-L38) (Anexo 5)*

*La evaluación es subjetiva de alguna manera también, una parte objetiva bien rigurosa y hay una parte de subjetiva. E4-P4-página 4 (L15-L16) (Anexo 5)*

*para mí hasta las evaluaciones no deben ser, este... terminales no? como para pasar de año, ...pasar de año porque en realidad la educación es un proceso, lo que no se aprende en un grado se puede aprender en el otro. E6-P6- página 2 (L27-L30) (Anexo 5)*

De acuerdo a ellos es notable observar el contraste que existe entre las citas, y la complejidad que va tomando cada idea de los docentes al referirse a la evaluación. Estos conceptos además pueden ser clave para comprender el proceder del docente en muchos aspectos, ya que según Coloma (1999) debemos considerar que la evaluación pone en evidencia concepciones arraigadas sobre muchos aspectos, entre ellos, el aprendizaje, el docente, el alumno.

Lo anterior es totalmente influyente en las **formas de proceder al evaluar el aprendizaje**, siguiente subcategoría, en donde a pesar de que toda la muestra se expresó con coincidencias en más de una teoría, es notable que 5 de ellos dieron ideas con tendencia a la teoría interpretativa:

*realmente compruebo que es un tema, o...es un... objetivo logrado, del día, a través de la metacognición que se hace con ellos mismos, no? al preguntarles qué es lo que más se acuerdan de las clases o qué es lo que más les ha gustado...o qué hemos aprendido el día de hoy no? E1-P1-página1 (L32-L36) (Anexo 5)*

*tal vez no pensar en una nueva forma de evaluar pero tal vez evaluar sus capacidades expresivas tanto oral y escritas pero primeramente reforzando eso a través de actividades diversas. E3-P3-página 4 (L16-L19) (Anexo 5)*

*No sí, sí hay posibilidades de que ellos siempre discuten sobre un tema, un determinado tema, inclusive a veces cuando yo les corrijo sus creaciones, ellos dicen "creo que acá está... la redacción está bien", no? y de veras les reviso y no estaba mal, es correcta. Sí tienen amplia...posibilidad para poder decir lo que piensan. E6-P6- página 1 (L45-L49) (Anexo 5)*

Al analizar estas citas, se observa que se alude a la *promoción de procesos mentales por parte del alumno, a considerar la mayor práctica para una mejor evaluación, el refuerzo a través de actividades diversas y la posibilidad de la*

*subjetividad al evaluar lo que coincide con una tendencia interpretativa. Mientras que, dentro de la teoría constructiva, siguiente en presencia, se observa que tres docentes aluden a la búsqueda de la transformación del conocimiento por parte del alumno, el espacio a la opinión y a la crítica, la flexibilidad en el proceso y la retroalimentación, lo cual se ha señalado en esta investigación, sería lo acorde con lo planteado desde el Ministerio de Educación y por tanto, desde instituciones educativas como la de este caso:*

*utilizo algunos libros que pueden servir como para sacar algunas preguntas orientadoras, e ir adaptando preguntas de acuerdo a lo que hemos trabajado, de acuerdo también a la realidad de los alumnos, que no muchas veces es la que los libros, bueno que acá usamos libros que no son propios de nuestro país entonces el tipo de preguntas no es siempre muy contextualizada a ellos entonces, la adaptamos, después este...buscamos preguntas que no sean...que trabajen más los contenidos conceptuales, no? sino más su razonamiento, ver hasta qué punto ellos pueden, no solamente recibir, el conocimiento sino transformándolo, no? E2-P2-página 3 (L34-L43) (Anexo 5)*

*Primero verificar qué contenidos hay y de acuerdo a eso al avance que hemos tenido planteo unos ítems modelo de acuerdo a lo que efectivamente se hecho en clase, ahora hay una variantes hay preguntas que pueden estar asociadas pero no necesariamente en contenido, si no con otro tipos de de contenidos, también ahora que estamos haciendo el proyecto pues hay partes de la prueba que van mas orientadas a la opinión, no? al pensamiento crítico, el por qué, da razones no? E4-P4-página 3 (L46-L53) (Anexo 5)*

*Es permanente, es activo, es... y además tengo que estar preparada para entender qué tengo que hacer, rectificar en el momento, rectificar, no esperar un resultado de una nota para ver si el alumno ya está... está logrando, alcanzando las competencias o habilidades que esperamos de ellos. Entonces tiene que ser flexible en el momento, tengo que ir... en cada día tengo que irme... retroalimentando y retroalimentando a ellos para... tanto a mí como a ellos. E5-P5-página 1 (L16-L23) (Anexo 5)*

En las **técnicas e instrumentos de evaluación considerados**, según lo manifestado por los docentes, no se puede determinar la mayor tendencia a alguna

teoría, pues la muestra tuvo expresiones de las que no se pudo determinar la tendencia por poder corresponder a más de una al ser genérica, es decir, que lo manifestado por ellos en este aspecto muestra mixtura o procedimientos que bien podrían corresponder a cualquiera de las tres teorías:

*Primero se toma una evaluación de entrada, para ver más o menos qué es lo que ellos traen, de ahí se trabaja a través de evaluaciones escritas, pruebas escritas, prácticas que también son evaluadas. Las intervenciones orales también son evaluadas,... las exposiciones que ellos hacen, las intervenciones orales. E2-P2- página 3 (L3-L7) (Anexo 5)*

*en lo que se refiere a la elaboración de las pruebas, nosotros planteamos una elaboración de una prueba, de ahí y la asesora lo revisa y nos hace las indicaciones si es que cambiar algo o no, pero no, el colegio no te impone un modelo de prueba. E2-P2-página 3 (L12-L15) (Anexo 5)*

*...en cada clase pongo una preguntita ya sea oral o escrita sobre pensamiento crítico y les enseño la forma como tenemos que ir redactando entonces de lo más sencillo a lo más complejo... E5-P5- página 3 (L34-L37) (Anexo 5)*

*si tratas de evaluar los conocimientos pero creo que es a través de un test, un ítem, pero si tratas de evaluar una transformación es través de su conducta, viendo que ha mejorado, no ha mejorado en qué se necesita más ayuda. E6-P6- página 2: (L16-L20) (Anexo 5)*

Esto sucede, ya que de la misma manera que se aseveró en cuanto a procesos de aprendizaje y actividades de aprendizaje, lo práctico llega a un nivel tan concreto y simple que puede ser utilizado de diversas formas y en la intención, forma de aplicación y en el uso que finalmente se le dé a la técnica o instrumento es que se le podría caracterizar.

A pesar de ello, salta a la vista que tres docentes coinciden con una tendencia a lo constructivo cuando aseveran:

*un indicador es la prueba no? la nota que él ha sacado en la prueba es un indicador que... sí bueno está regular o está bien o le falta trabajar en algunos aspectos*

*todavía. Pero además de la prueba, que puede ser escrita o puede ser oral, tenemos lo que el docente ha podido interactuar con el alumno no? entonces él sabe no? que a veces en una conversación así, muy coloquial puedes tú también saber en qué grado hayan logrado poder aprender o no. E2-P2- Página 4 (L4-L10) (Anexo 5)*

*Yo creo que... no solamente que... en la idea de todos esté que es una prueba la evaluación no?, (...) yo puedo verificar en un escrito de ellos si están aprendiendo o no, también a modo referencial la auto evaluación que ellos puedan, los niños mismos se puedan interiorizar la idea de que cómo van, sin que tanto importe lo que la profesora le dice no sino que ellos mismos se den cuenta en que están mal, en que podrían mejorar, una manera de autoevaluarse también sería importante y una coevaluación que entre ellos puedan decir "oye en esto fallaste". E4-P4-página 3 (L24-L35) (Anexo 5)*

*si tratas de evaluar los conocimientos pero creo que es a través de un test, un ítem, pero si tratas de evaluar una transformación es través de su conducta, viendo que ha mejorado, no ha mejorado en qué se necesita más ayuda. E6-P6- página 2 (L16-L20) (Anexo 5)*

En estas aseveraciones los docentes dejan evidencia de que pueden expresar verbalmente que *la evaluación debe considerar diversas formas de evaluar diferentes tipos de aprendizaje*, así como que *el alumno debe ser partícipe de la evaluación del aprendizaje*, tanto del suyo como de los demás. Esto puede ser algo positivo si se recuerda la sugerencia de Farrel (2003) cuando sostuvo que en la medida en que los docentes estén familiarizados con diversos instrumentos de evaluación la experiencia puede ser exitosa. Sin embargo se retoma también la idea de que no solo habría que conocerlos sino además saber elaborar apropiadamente los diversos instrumentos de evaluación, y que guarden relación con los criterios e indicadores de logro determinados

Al **determinar los momentos de evaluación**, los docentes muestran una mayor tendencia a la teoría directa en sus expresiones, aunque en este punto debe aclararse que si bien ellas evidencian que *preferentemente esperan el final de una temporada para constatar un aprendizaje*, el momento en que el objetivo se ha

*desarrollado y los plazos y cantidades que administrativamente pone la institución, en esta investigación se deduce que es el último punto el que realmente induce a esta tendencia.*

Esto se asevera pues a pesar de no ser manifestado abiertamente por los docentes de la muestra, la dinámica institucional se constata con la manifestación de la coordinadora cuando asevera:

*...el profesor puede decidir cuando tomar la prueba de acuerdo al avance del grupo sin embargo al final de bimestre ellos tienen que cumplir con cierto número de pruebas mínimas como para poder sustentar o promediar el criterio de evaluación que están realizando, tiene que haber mínimo de acuerdo número de horas de trabajo del curso obviamente si es un curso que tienes 2 horas no podemos pretender que haya pues tal cantidad de evaluaciones pero si el curso tiene por decirle mas de 8 horas definitivamente la evaluación tiene que ser mas constante (EC-página 2: L7-L15) (Anexo 6)*

De ello se deduce que todo trabajador debe adaptarse a las normas de una institución, y aunque no se debe dejar de reconocer que existen ciertas libertades, es la institución la que marca un mínimo requerido de notas que evidencien una cantidad mínima de evaluaciones, lo cual puede afectar el proceso de aprendizaje si no se deja de lado concepciones de la teoría directa como es el evaluar al final del tema luego de una simple exposición. Esto puede llevar a los conocidos casos de cumplir con lo programado aunque el proceso de aprendizaje del alumno no haya culminado.

En cuanto la **valoración de los resultados**, se ha observado que 2 de los 6 docentes se manifiestan con tendencia interpretativa, cuando aluden a *observar la aplicación de lo que se le enseñó, o al seguir trabajando para seguir perfeccionando a partir de los resultados:*

*cuando estoy, veo y veo que ha aplicado todo lo que yo le enseñe. E6-P6- página 2 (L44-L45) (Anexo 5)*

*entonces ese tipo de pregunta, el saber qué implica esa pregunta, trabajarlo más, y si ya tiene 4 de 5, ó 5 de 5 de seguir trabajando no? para seguir perfeccionando más. E2-P2- Página 4 (L25-L29) (Anexo 5)*

Uno de los docentes muestra tendencia a la teoría constructiva cuando se menciona la *posibilidad de variar el estándar de calificación según el progreso real de los alumnos y replantear el trabajo de acuerdo a ello:*

*para finalmente poner mi nota tengo que pensarlo bien, puedo bajar mi estándar de calificación , mi exigencia o puedo rotundamente encerrarme en el estándar inicial que pensé y calificarles y a todos desaprobarnos, lo cual tal vez no es tan adecuado ya que finalmente los alumnos siempre están en proceso, siempre están aprendiendo entonces eso, eh....la..la.. el poco número de aprobados no significa que los alumnos no tengan capacidad o no puedan sino que hay algunos factores que han fallado, entonces cuando se trata de poner mi nota yo puedo bajar mi estándar y ahh darle probablemente una calificación mayor. E3-P3-página 4 (L52-L54) página 5 (L1-L7) (Anexo 5)*

Por último, en cuanto a esta categoría, la teoría directa no halla representación y 3 de los 6 docentes no dieron manifestación alguna respecto a la valoración de los resultados.

Finalmente, en el **uso de la información obtenida al evaluar**, existe nuevamente mayor tendencia a la teoría directa, con 5 de 6 profesores, de lo cual se podría decir que los profesores cuya teoría de dominio es esta, suelen considerar que *el trabajo termina al completar un registro e informar*, ya sea a los padres de familia o a la institución, sin indagar más sobre lo que hace esta con esa información:

*queda registrada en estos... registros auxiliares que nosotros tenemos, luego también se encuentra registrada en un sistema de notas que maneja el colegio. E1-P1-página5 (L52-L54) (Anexo 5)*

*Van a un registro acumulándose es sumativo no?, la información de todo el grupo veo quienes están bajos, quienes están regular, quienes están destacando y a los que están bajos le pongo mas atención porque me interesa, no potenciar más el*

*que esté bien, sino al que está mal ver qué cosa hago con él.* E4-P4-página 4 (L31-L40) (Anexo 5)

*(...) para informar a mis superiores cómo va el avance de los niños y eso también incide en una información a su familia para colaborar, para poner los puntos, dialogar y saber en qué vamos a reforzarlo más que nada.* E6-P6- página 2 (L49-L50) (Anexo 5)

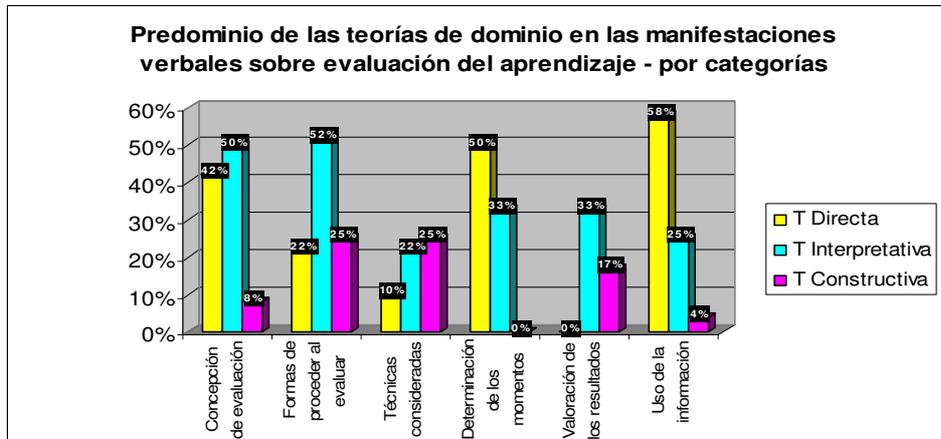
Existen también manifestaciones de tendencia interpretativa donde menciona su uso para mejorar futuros procesos:

*Puede haber que en momentos yo me doy cuenta de que no ha sido lo suficientemente significativo como yo quisiera, así es que en ese momento es que yo tengo que replantear cosas, replantear clases, replantear técnicas de...de...de poder llamar su atención.* E1-P1-página2 (L8-L12) (Anexo 5)

Estas tendencias demostrarían que la muestra docente considera más la función sumativa de la evaluación, que la formativa o la de calidad (González y Pérez, 2004), presentadas en la teoría de este estudio, las cuales Sota Nadal (Guerrero, 2005) señaló como útiles para la evaluación no solo del aprendizaje, sino la institucional y del sistema educativo en general.

En síntesis, los docentes reflejan una presencia mixta de las teorías de dominio del aprendizaje cuando se manifiestan respecto a la evaluación a lo largo de las diferentes categorías analizadas, tal como sucedió en lo que respecta al aprendizaje. Un resumen gráfico de la incidencia de cada teoría en las categorías analizadas se observa a continuación:

Gráfico 5

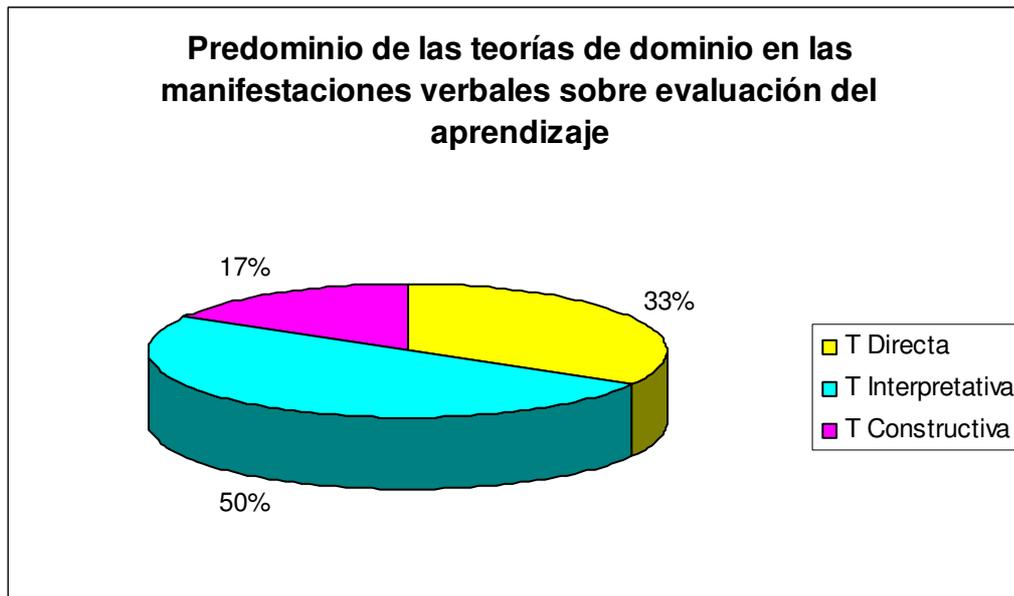


Fuente: Elaboración propia 2008 – Gráfico 03, Anexo 8

Sin embargo, de este análisis por categorías, y en relación al objetivo específico 2, que buscó identificar la presencia de las teorías del dominio en la evaluación del aprendizaje, se puede sostener que a lo largo de lo analizado en cada una de las categorías consideradas, hay una mayor incidencia de manifestaciones docentes con tendencia a la teoría interpretativa.

Realizando el mismo procedimiento que en el apartado anterior, se observó la tendencia de cada docente en cada teoría y según la mayor incidencia de una teoría se determinó su tendencia individual a una de ellas, luego, la tendencia del grupo se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico 6



Fuente: Elaboración propia 2008 – Gráfico 04, Anexo 8

Este gráfico muestra como resultado una tendencia a la teoría interpretativa en un 50% (3 de 6 docentes), mayoría con la cual se asevera que no hay una correspondencia exacta entre la tendencia grupal encontrada como parte del primer objetivo y este segundo hallazgo. Sin embargo, esta aseveración coincide con lo expuesto por Pozo (2006), cuando menciona la teoría interpretativa como la que comúnmente predomina en docentes y aprendices de sociedades occidentales contemporáneas, según estudios realizados.

De todo lo antes mencionado, se debe recalcar que es un resultado obtenido a partir de verbalizaciones respecto a la evaluación. Es interés de este estudio conocer en qué medida lo antes concluido se evidencia al momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos, de manera que se conozca, como ya se ha ido descubriendo, que muchas veces los conceptos y la práctica no tienen una relación de causa y efecto, pues no siempre estamos pensando o reflexionando intencionalmente en los primeros.

## 2.2.2 Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en los Instrumentos de evaluación

Para lograr identificar el predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje al evaluar el aprendizaje del alumno, se procedió a analizar instrumentos de evaluación del aprendizaje, elaborados y aplicados por los docentes entrevistados, a partir de las siguientes categorías:

- Evidencia de concepción de evaluación
- Objeto de evaluación
- Valoración de los resultados
- Tipo de preguntas

En cuanto a **evidencia de concepción de evaluación**, 4 de las 6 pruebas, presentan ítems donde *solicitan una reproducción fiel de modelos* presentados y *una sola posibilidad de respuesta correcta*, como en estos casos:

*Read the stories. Fill in the circle next to the answer.* Prueba 3 – Parte A (Indicación)  
(Anexo 7)

*Circle the complete sentences. Then write the sentences.* Prueba 1 – Parte I  
(Indicación) (Anexo 7)

*Write the noun that names...* Prueba 1 – Parte III (Indicación de los siguientes 4 ítems) (Anexo 7)

En el primer caso, el alumno debe identificar cuál de las respuestas es la única correcta según su literalidad respecto a un texto presentado. En el siguiente caso, el alumno además de realizar una identificación, debe copiar exactamente el modelo identificado, de lo que se deduce la intención evaluar a través de ver una reproducción fiel. Cabe señalar que si bien existe una variedad de ítems, en estas pruebas la tendencia en las preguntas es semejante a las citas presentadas, con hasta tres ítems de este tipo.

También es importante mencionar que las pruebas analizadas también presentaron evidencias de teoría interpretativa en su concepción de evaluación, aunque en menor grado (3 de 6 pruebas, con un solo ítem de este tipo) al considerar la *posibilidad de varias respuestas*, dependiendo del punto de vista del alumno:

*Escribe una oración con cada dibujo. Prueba 2 – Pregunta 1 (Indicación) (Anexo 7)*

En este caso el niño debe crear su propia oración a partir de un dibujo, al cual puede denominar una imagen de la manera que perciba, por ejemplo, ante el dibujo de dos niños, el alumno tiene la posibilidad de llamarlos gemelos colocarle nombres que conoce.

Así también se halló la misma proporción (3 de 6 pruebas, con un solo ítem de este tipo) donde se solicita una construcción propia, lo que se encuentra coincidente con la teoría constructiva, pero igualmente, en menor grado:

*Las imágenes muestran lo que pasó. Escribe una oración que cuente POR QUÉ pasó lo que muestran las imágenes. Prueba 4 – página 2 – pregunta 1 (Indicación) (Anexo 7)*

Al evaluar se solicita que el niño dé razones de lo que observa, de manera que a su nivel argumente.

Respecto a la categoría que analiza lo que el docente considera como **objeto de evaluación**, se halló que si bien en la información obtenida a través de las entrevistas no fue posible recoger datos al respecto, en el análisis de los instrumentos de evaluación vemos que los docentes, en su mayoría (5 de las 6 pruebas con al menos un ítem de este tipo), plantearon preguntas y tareas que muestran al objeto de evaluación como una *verdad absoluta*. Una muestra de ello:

*Ordena las siguientes oraciones. Prueba 2 – Pregunta 2 (Indicación) (Anexo 7)*

*Completa con el verbo que corresponde. Prueba 5 – pregunta 1 (Indicación) (Anexo 7)*

En la primera cita del grupo anterior, se presentan palabras desordenadas, de las cuales una palabra lleva mayúscula y una punto final, entonces, hay una sola forma correcta de ordenar la oración. De la misma forma, en la segunda cita, el objeto de evaluación solo es un verbo, una sola respuesta correcta.

Sin embargo 2 de los docentes consideraron ítems de tendencia interpretativa, cuando sus pruebas muestran:

*Lee la historia y pinta el círculo de la oración que SACA LA CONCLUSIÓN de la historia. Prueba 4 –Parte I (Indicación) (Anexo 7)*

*Lee las oraciones y completa con un verbo o acción. Prueba 5 – pregunta 5 (Indicación) (Anexo 7)*

La pregunta evalúa la identificación de la conclusión presentada (una verdadera y una falsa) luego de haber leído y comprendido un breve párrafo, mientras que en otro caso se solicitan inferencias particulares y sin modelos, se procede según el discernimiento particular, que es lo que se quiere conocer.

Igualmente, son 2 los docentes que consideran ítems de tendencia constructiva:

*Escribe una oración con cada palabra. Prueba 2 – Pregunta 3 (Indicación) (Anexo 7)*

En este casos el objeto de evaluación se evidencia cuando el alumno sigue un proceso y elabora por sí mismo algo original. En otro caso, La idea es que el alumno demuestre su comprensión sobre los elementos de la lectura, como son los personajes, a través de la elaboración individual del personaje de su gusto:

*Describe a uno de los personajes del cuento “John-John, el dragón del lago Titicaca” (...) ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Por qué te gusta? Prueba 5 – pregunta 6 (Indicación) (Anexo 7)*

A pesar de estar presentes ítems de este tipo la tendencia se observa como directa por primar en todas la idea de verdad absoluta al evaluar, lo cual puede deberse a

que se subestima al niño pequeño, considerando que estas pruebas son aplicadas a alumnos del primer nivel de estudios de una institución de educación básica. Esto no sería coherente con lo planteado curricularmente, desde el Ministerio de Educación y desde la institución educativa, cuando en el Diseño Curricular Nacional (MED, 2005) se refieren a los logros educativos, que reflejan que el objeto a evaluar es mucho más complejo que lo evaluado años atrás, se trata de evaluar un constructo, una recreación que se produce al interactuar, una transformación.

En lo que respecta a **valoración de los resultados** se ha considerado lo que el docente encuentra importante, lo que refuerza calificando con el puntaje máximo. En ese sentido se ha encontrado que 2 docentes tienden a la teoría directa de forma única, cuando brindan *aprobación ante la reproducción de la realidad*:

*Megan and Fred play in the park.*

*People:*

*Megan ✓*

*Fred ✓*

Prueba 1 - Parte II – Texto de Estímulo (respuesta 1) (Anexo 7)

En este caso, la maestra aprueba la reproducción fiel de los sustantivos, como indicio de la identificación del mismo. En el siguiente caso, se aprueba solamente las palabras que reproducen exactamente la verdad planteada. El error ortográfico descalifica la respuesta, pues aunque es el verbo apropiado, no se considera correcta la escritura.

*cambié ✓*

*escribe ibo*

*caminar ✓*

Prueba 5 - Pregunta 1 (Respuestas a, b y c) (Anexo 7)

Por parte de los otros 4 docentes se halla en sus instrumentos de evaluación una mixtura entre dos de las teorías que bien pueden combinar la interpretativa (cuando aprueban ante la reproducción aunque posea distorsión) con la constructiva, o la directa con la constructiva. Así, en esta categoría la tendencia que sigue de cerca a

la teoría directa es la constructiva con casos donde se aprueba la elaboración propia, como los siguientes:

*Juan y Pepe son gemelos. ✓*

Prueba 2 – Pregunta 1 (Respuesta 1) (Anexo 7)

En tal caso, se califica como correcta la oración elaborada libremente bajo un estímulo, mientras que en el siguiente caso, se valora como correcta la respuesta pues cumple con indicar una solución, aunque sí se señala el error ortográfico en la palabra cocina.

*La niña podría limpiar la cosina. ✓*

Prueba 4 – página 3 (explicación de la solución) (Anexo 7)

Finalmente, respecto al **tipo de preguntas**, como última categoría observada en los instrumentos de evaluación del aprendizaje, se encontró que dos docentes consideraron al menos tres ítems que calzan con la teoría directa cuando sus instrumentos presentan preguntas de este tipo:

*Circle the complete sentences. Then write the sentences.* Prueba 1 – Parte I (Indicación) (Anexo 7)

*Lee y completa con los sinónimos. Usa las palabras del recuadro.* Prueba 5 – pregunta 2 (Indicación) (Anexo 7)

En todos los casos se observa que los alumnos deben reproducir, o repetir modelos presentados, previa identificación de algún concepto. Por otro lado, dos de ellos presentan tendencia a la teoría interpretativa cuando exige *demostración de memoria* u *observación intencional*, pues la pregunta lleva a evocar lo aprendido, como el vocabulario, luego de comprender la premisa correcta, y en el segundo caso a interpretar una imagen a partir de lo que se percibe al observar:

*Read the question and sentences. Circle the correct word.* Prueba 3 – Parte B (Indicación) (Anexo 7)

*Las imágenes muestran lo que pasó. Escribe una oración que cuente POR QUÉ pasó lo que muestran las imágenes. Prueba 4 –Parte II (Indicación) (Anexo 7)*

Finalmente, también 2 de los docentes tienden a plantear preguntas coherentes con la teoría constructiva como en los siguientes casos:

*ESCRIBE UN POEMA SIGUIENDO LOS SIGUIENTES PASOS (TÍTULO-PRIMERA ESTROFA-SEGUNDA ESTROFA). Prueba 6 – Parte VII (Indicación) (Anexo 7)*

*Escribe una oración con cada palabra. Prueba 2 – Pregunta 3 (Indicación) (Anexo 7)*

En ambos casos se pide elaborar, ya sea oraciones o el poema, donde deben utilizar el vocabulario y la estructura que libremente consideren pertinente, donde además deben seguir un proceso, y el contenido que cada uno tendrá requerirá el esfuerzo del alumno de aplicar conceptos.

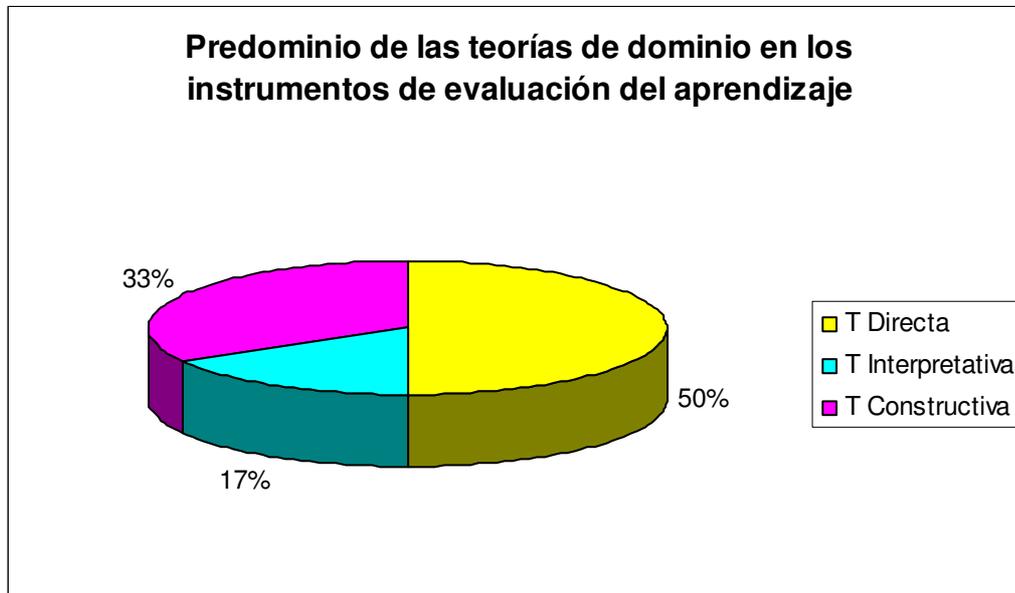
De lo analizado se puede decir que el tipo de preguntas no demuestra en el grupo una tendencia marcada hacia alguna teoría, se mantienen las tres, y específicamente en el área de comunicaciones, la parte de creación literaria es la que parece generar el espacio donde se evalúa más que la reproducción, así como el análisis de imágenes la oportunidad para observar y para la interpretación. De otro lado, no se observaron ítems que evaluaran a través de la exploración, interacción o experimentación.

Como cierre de esta etapa de análisis conviene señalar que se hace evidente nuevamente el predominio de la teoría directa, principalmente en los instrumentos de evaluación, mas no en lo que expresan los docentes sobre cómo conciben la evaluación y cómo proceden respecto a ella, donde el predominio es interpretativo, lo cual deja de manifiesto la presencia de inconsistencias entre conceptos y prácticas docentes.

Una manera de representar gráficamente el resultado global de este análisis de la presencia de las teorías de dominio en la evaluación del aprendizaje, a partir de lo

revisado en los instrumentos de evaluación del aprendizaje preparados y aplicados por los docentes es la siguiente:

Gráfico 7



Fuente: Elaboración propia - 2008 – Gráfico 06, Anexo 8

El gráfico muestra nuevamente un predominio de la teoría directa por ser la tendencia de la mitad de la muestra (3 de 6 docentes). Por otra parte, a nivel de las cuatro subcategorías analizadas: Evidencia de concepción de evaluación, objeto de evaluación, valoración de los resultados y tipo de preguntas, los instrumentos de evaluación evidencian una constante presencia de preguntas y decisiones de tendencia directiva, lo cual se corresponde con el hallazgo del objetivo 1 donde esta misma es la teoría predominante en las concepciones docentes sobre el aprendizaje.

Algo notable a lo largo de las pruebas analizadas fue la falta de presencia de preguntas que puedan evidenciar la evaluación de transformación de conocimiento; al parecer este propio término queda difuso, no se concreta en algo específico que el niño puede hacer, por lo tanto no se observa como algo que los docentes consideren factible de evaluar a través de pruebas escritas.

Por otra parte, el propio instrumento de evaluación del examen escrito, se observa como un medio de evaluar conocimientos, hay una preconcepción de los mismos

como para que los niños demuestren un tipo de aprendizaje, por lo que tiene limitaciones desde las diferentes teorías interpretativa y constructiva para evaluar habilidades o procesos determinados como objeto de aprendizaje. Esto sucede pues al parecer para los docentes, en una prueba escrita no parece haber posibilidad de interacción. Se puede decir que esto aleja a este instrumento de la teoría constructiva, y por ello se ha observado desde las entrevistas su coincidencia cuando se manifiesta que se evaluaría de otras formas, puesto que el examen vuelve a los alumnos receptivos y pasivos. Una alternativa que se daría para que a través de las pruebas escritas se dé interacción, es que los docentes anoten sus aseveraciones, y no solo coloquen vistos como única forma de revisión y corrección.

Al parecer es cierto lo que apunta Pozo (2006), cuando dice que falta aclarar mucho más en qué consisten las transformaciones evocadas por la teoría constructiva, es decir, conocer más sobre la experiencia de transformar el conocimiento, la función de la experiencia y la relación entre el resultado y la realidad.

## CONCLUSIONES

1. Se identificó el predominio de la teoría de dominio directa en las concepciones de aprendizaje de la muestra docente. Este resultado no descarta la posibilidad de que los docentes tengan rasgos de las otras teorías al tomar una decisión o proceder, pero evidencia que se mantienen concepciones que pueden estar guiando mayormente la puesta en práctica del currículo por parte del docente con un estilo tradicional, más allá de dejarse guiar por la tendencia marcada por el propio currículo.
2. Se identificó el predominio de la teoría directa también en la evaluación del aprendizaje principalmente en aspectos de nivel práctico como al elaborar los instrumentos de evaluación, al formular tipos de preguntas, al valorar los resultados, en el uso de la información y en la determinación de momentos para evaluar.
3. Sin embargo, se identificó el predominio de la teoría interpretativa también en la evaluación del aprendizaje principalmente en aspectos manifestados verbalmente por los docentes como su concepción de evaluación del aprendizaje, las formas en que deben proceder al evaluar y en la valoración de sus resultados, lo que llama la atención pues resulta inconsistente con lo observado en el nivel práctico.
4. A pesar de la tendencia global a una determinada teoría, saltan a la vista algunos resultados de tendencia diferente al interior de las categorías de análisis. Por ejemplo, predomina la teoría constructiva respecto a las actividades básicas para el aprendizaje consideradas por los docentes. Este resultado puede deberse a que las actividades de aprendizaje son proposiciones a nivel concreto, es decir, los docentes las observan en la realidad, o cuentan con mayores ejemplos y contacto con la experiencia de aplicarlas, y saben que es así como demuestran que han cambiado de paradigma, aunque no comprendan los fundamentos ni la razón de los procesos inmersos en ellas.

5. Si bien los docentes conocen muchas actividades de aprendizaje que corresponden con una tendencia constructiva, existen dificultades para concebir cómo evaluar con la misma tendencia. Esto podría llevar a realizar actividades de aprendizaje que estén preparando al alumno para desempeñarse de una manera (más interactivo, crítico, argumentativo), cuando la evaluación no le dará la oportunidad de hacerlo por solicitar desempeños de otro tipo (más repetitivo, memorístico, conceptual).
6. Se observan incoherencias entre lo propuesto a nivel curricular y las decisiones e ideas mantenidas por los docentes. Esto puede deberse a que las concepciones novedosas y con tendencia constructiva sobre currículo, planteadas por el sistema educativo en el que se encuentra inmersa la institución de esta investigación, no se arraigan en la mente del profesor, el cual mantiene prácticas de tendencia directiva o interpretativa, las que considera efectivas según su concepción de aprendizaje.
7. Hay inconsistencia entre las teorías de dominio de los docentes y el enfoque de la institución educativa, a pesar de sus esfuerzos por capacitar a los docentes en una tendencia más constructiva.
8. Se constata que la exposición a nuevas teorías y enfoques de enseñanza - aprendizaje no es suficiente para generar un cambio conceptual. Entonces, se puede sustentar que como fundamento de la práctica docente no solo está la exposición a nuevas tendencias, sino también la tradición, el contexto, la repetición de lo que da resultado, a pesar de las inconsistencias que puedan mostrar a nivel teórico o con el currículo.
9. La propuesta de Pozo y Monereo, previamente aplicada en estudios realizados básicamente a estudiantes, ha servido como punto de partida para esta investigación constituyendo una experiencia valiosa, en tanto permitió observar de cerca la manera en que los docentes verbalizan lo que piensan sobre el aprendizaje y la evaluación, poder contrastar ambos conceptos en un mismo docente y un mismo grupo y además enfrentar toda esa información

con el análisis de sus instrumentos de evaluación y con su realidad institucional. Todo ello permitió evidenciar que las teorías implícitas, si bien no son lo único que determina el proceder de un docente, deben ser exploradas y tomadas en cuenta para tener mayores elementos que ayuden a comprender sus decisiones, que pueden tener una tendencia distinta a la línea de aprendizaje y de evaluación determinada por la institución.



## RECOMENDACIONES

Se debe dar importancia al tema de las teorías implícitas por ser reales, y ser manifestación de las ideas arraigadas en los docentes, pues si de alguna manera no concuerdan con las exigencias curriculares actuales se deben descubrir para lograr en ellas los cambios necesarios, que permitan que el currículo sea, a través del docente y su práctica, una realidad.

Se recomienda también que la institución genere espacios de reflexión y autoevaluación docente, pues en la medida en que se da la introspección y autocrítica, tal como lo sostiene Esteban (2002) es que se acerca mucho más a la coherencia entre el currículo y su puesta en práctica, y se responda verdaderamente a las demandas de la actualidad en educación. Es necesario aclarar que no se sostiene que alguna de las teorías sea a la que se debe tender, pero sí se sugiere que en la medida en que se haga de la reflexión y la autocrítica una práctica se evitaría prácticas radicalistas o incoherentes con el currículo.

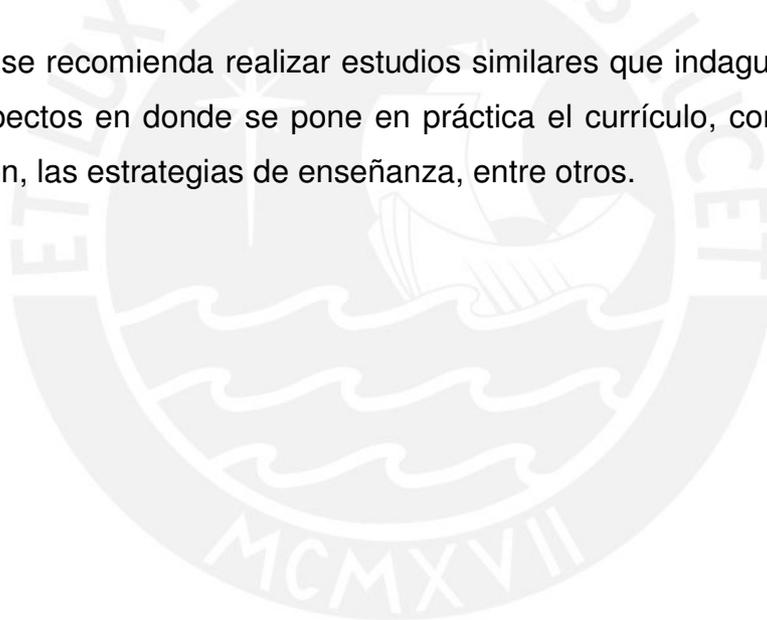
En ese sentido, cabe señalar también que el ejercicio de reflexión realizado con los docentes en esta investigación puede servir como punto de partida a la institución para acompañar capacitaciones o actualizaciones con ejercicios reflexivos de los docentes, que permita ir pasando sus concepciones de aprendizaje y de evaluación de lo implícito hacia lo explícito. Con este tipo de experiencias un docente sería más conciente al resolver una situación, de la aplicación de un procedimiento acorde con el currículo de su institución.

De lo hallado en esta investigación y lo experimentado en su proceso se recomienda complementar esta investigación con otro tipo de técnicas de recojo de datos que permitan profundizar un poco más en la historia personal de los individuos, y así conocer bajo qué teorías de aprendizaje han estudiado o enseñado en las distintas etapas de su vida y conocer en qué medida estas se arraigaron o cambiaron. Podría entonces realizarse un estudio comparativo entre individuos.

Se podría profundizar en la indagación sobre teorías implícitas de los docentes, de una manera práctica, tal como se realizó con los instrumentos de evaluación, pero solicitando información a ellos sobre otros instrumentos de evaluación, de manera que de una forma indirecta y más práctica se tenga mayor oportunidad de hacer explícitos los rasgos implícitos de sus teorías.

En ese mismo sentido, profundizar y mostrar a los docentes formas de evaluar aquello que ellos dicen procurar en la clase como la autonomía, la transformación del conocimiento, el aporte, la crítica. De esta manera se podría alejar la posibilidad de que se observen incoherencias en la forma de evaluar y lo que se desea evaluar, por falta de conocimiento de técnicas de evaluación y no por error en la concepción de aprendizaje o evaluación.

Finalmente, se recomienda realizar estudios similares que indaguen lo que sucede en otros aspectos en donde se pone en práctica el currículo, como pueden ser la programación, las estrategias de enseñanza, entre otros.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCE INFORMATIONS ENFANCE  
2003 "Manifeste pour un débat public sur l'école". Des écoles différentes. Setiembre, 2003. Consulta: 10 de junio de 2008.  
<http://ecolesdifferentes.free.fr/MANIDECSUP3.html>
- APARICIO, José; HOYOS, Olga y Reinaldo NIEBLES  
2004 "De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje". Psicología desde el Caribe. Enero-julio, N°13. Barranquilla: Universidad del Norte. pp. 144-168. Consulta: 26 de marzo 2008.  
<http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/Doc?id=10109974&pg=2>
- ARÉVALO, Rosa; CÁRDENAS, Zelmira y MANRIQUE, Lileya  
2007 "Tarea integradora: Teorías implícitas y del aprendizaje". Material presentado en el curso Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje de la Maestría en Educación con mención en Currículo de la Escuela de Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima).
- CANO, Yolanda  
1990 Los Instrumentos en la Evaluación como ayuda del Aprendizaje. Lima: CONCYTEC
- CARRETERO, Mario  
2003 El cambio conceptual a través del conflicto cognitivo y el uso del conocimiento en distintos contextos. DGICYT - ESPAÑA. Consulta: 29 de enero del 2008.  
<http://www.mariocarretero.net/spanish/investigacion.htm>
- CASTAÑO, Carlos y QUECEDO, Rosario  
2002 Introducción a la metodología de investigación cualitativa. En: Revista de Psicodidáctica, número 014. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gatzeis, España.
- CLAXTON, Guy  
1996 Liberating the Learner: Lessons for Professional Development in Education. Londres: Routledge. Consulta: 29 de enero del 2008.  
<http://books.google.com.pe/books?id=VzQbcpifg4sC&printsec=frontcover#PPR11,M1>
- COLOMA, Carmen  
1999 "La Evaluación como Reflexión y Aprendizaje". Revista Educación Vol. 8, N°15. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

- DEFRATES-DENSCH, Nancy y otros  
2004 Impact of Coursework and Field Experience on Pre-service and In-service Teachers' Implicit Theories of Development and Learning. Material del simposio "Theory in Action: Research on the Role of Field Experiences in Educational Psychology". Encuentro Anual de la American Educational Research Association, 13 de Abril del 2004. Northern Illinois University. Consulta: 1 de Julio de 2008. [www.cedu.niu.edu/~smith/Conferences/2004/AERA04paper.doc](http://www.cedu.niu.edu/~smith/Conferences/2004/AERA04paper.doc)
- DELGADO, Kenneth  
1971 Evaluación Permanente, integral y cualitativa del aprendizaje de conocimientos. Tesis de Bachiller. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Programa Académico de Educación.
- DULZAIDES, María y MOLINA, Ana  
2004 Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. Cuba: Centro de Información de Ciencias Médicas. Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Consulta: 15 de febrero 2008. [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12\\_2\\_04/aci11204.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm)
- ELGES, Pamela  
2007 Teacher candidates' misconceptions of effective teaching as they demonstrate abilities to plan, teach, and assess for student learning: A multiple cross-case analysis. University of Nevada, Reno. Consulta: 28 de marzo 2008. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1407689681&sid=1&Fmt=14&clientId=39490&RQT=309&VName=PQD>
- ESTEBAN, Manuel  
2002 "Acerca del conocimiento del mundo, de los fenómenos físicos y sociales, de nuestros contemporáneos y amigos de nosotros mismos". RED. Revista de educación a distancia. Enero N°2. Murcia – España: Universidad de Murcia. Consulta: 2 de abril del 2008. <http://www.um.es/ead/red/2/teoriasimplicitas.pdf>
- FARREL, Patrick  
2003 "Assessment Instruments And Methods Available To Assess Student Learning In The Major". University of Wisconsin – Madison. Outcomes Assessment. Office of the Provost. Consulta: 7 de Julio de 2008. <http://www.provost.wisc.edu/assessment/manual/manual2.html>
- FERNÁNDEZ, Juan (coord.)  
2002 Evaluación del Rendimiento, Evaluación del Aprendizaje. Madrid: Ed. Akal. Universidad de Andalucía.

- GÓMEZ, Blanca  
1990 Evaluación Criterial: una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Madrid: NARCEA.
- GÓMEZ, Luis  
2003 Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara, Jalisco el viernes 21 de noviembre de 2003. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Consulta: 1 de Mayo 2008.  
<http://www.eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>
- 2005 Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Año/vol. XXXV, N° 1-2. pp.35-88. Consulta: 28 de marzo del 2008.  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27035203&iCveNum=4060>
- GONZÁLEZ, Rosaura y Armando RODRÍGUEZ  
1995 “Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas”. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología. Vol. 48, N° 3. pp. 221-229. Consulta: 30 de marzo 2008.  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=2008&clave\\_busqueda=146300](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=2008&clave_busqueda=146300)
- GONZÁLEZ, Miguel y Noelia PÉREZ  
2004 La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Año 29, N°. 14. pp. 95-110. Consulta: 30 de marzo del 2008.  
[http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia\\_e\\_Investigacion/4/EVALUACION\\_Halcones.doc](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/4/EVALUACION_Halcones.doc)
- GUERRERO, Ricardo  
2005 “Perspectivas sobre la evaluación”. Entrevista a Javier Sota Nadal. El educador: la revista de educación. Año 1, N° 2, 2005, pp.18-22.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar  
2003 Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, Mario  
2006 “La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?” Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 38, N° 1. Consulta: 26 de marzo 2008.  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>

- LATORRE, Antonio y otros  
1996 Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR92.
- MACHIAROLA, Viviana y VOGLIOTTI, Ana  
2003 “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”. CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACION SUPERIOR. Río Cuarto: Universidad Nacional de San Luis. Consulta: 28 de marzo 2008.  
[http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF)
- MASTRO, Cristina del  
2003 El aprendizaje estratégico en la educación a distancia. Lima : PUCP. Fondo Editorial / CISE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
2001 Evaluación de los aprendizajes en el marco de un currículo por competencias. Lima: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Consulta: 26 de marzo 2008.  
[http://portal.huascar.edu.pe/comunidad/xtras/web/catalogo\\_multimedia/doc\\_med/evaluacion\\_en\\_educacion\\_primaria\\_de\\_menores\\_2001.pdf](http://portal.huascar.edu.pe/comunidad/xtras/web/catalogo_multimedia/doc_med/evaluacion_en_educacion_primaria_de_menores_2001.pdf)
- 2005 Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima: Ministerio de Educación.
- ORDOÑEZ, Danilo  
2005 “La evaluación sobre la base de criterios”. El educador. Año 1 N° 2, pp.5-9.
- POZO, Juan y Carles MONEREO (coord.)  
1999 El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana Aula XXI.
- POZO, Juan et al.  
2006 Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Ed. Grao.
- RAMÍREZ, Yasmín  
2004 “El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en la I y II etapas de Educación Básica”. Educere. Año/ Vol. 8, N°25. Mérida: Universidad de los Andes. pp. 159-166. Consulta: 30 de marzo del 2008.  
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num25/articulo3.pdf>
- RODRIGO, María y José ARNAY (comp.)

- 1997 La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.  
Consulta: 30 de enero del 2008.  
[http://www.bioingenieria.edu.ar/grupos/puertociencia/documentos/fisicaem/Rodrigo\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.bioingenieria.edu.ar/grupos/puertociencia/documentos/fisicaem/Rodrigo_Unidad_1.pdf)
- ROMÁN, Martiniano  
2005 “Hay que evaluar valores y capacidades”. El educador. Año 1, N°2. pp.25-26
- SIME, Luis  
2008 *Pautas para el análisis de documentos de organizaciones educativas* [diapositiva]. Presentación de 39 diapositivas. Material presentado en el curso Seminario de Tesis 2 2008 II, de la Maestría en Educación de la Escuela de Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima).
- SOSA, Miguel (ed.)  
2006 La evaluación: una aproximación a su estudio e interrelación en el contexto pedagógico. Bayamo: El Cid Editor.
- VILLAMIZAR, José  
2005 “Los procesos en la evaluación educativa”. Educere. Artículos arbitrados. Año 9, N°31. pp. 541-544. Trujillo – Venezuela: Universidad de los Andes. octubre-noviembre. Consulta: 2 de abril del 2008.  
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num31/articulo9.pdf>
- VOSINADOU, Stella  
1994 “Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change”. Learning and Instruction. 4, 45-69. Consulta: 30 de enero del 2008.  
<http://www.cs.phs.uoa.gr/en/staff/32.%20vosniadou%201994.pdf>
- WOOLF, Harvey  
2004 “Assessment criteria: reflections on current practices”. Assessment & Evaluation in Higher Education. University of Wolverhampton, UK. Agosto. Vol. 29, No. 4.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Observaciones y sugerencias sobre instrumentos de recojo de información por parte de experta en diseño metodológico

##### 1. Sobre el guión de entrevista semi estructurada a docentes

**Investigadora:** Rosa María Arévalo

**Experta:** Guadalupe Suárez

**Fecha:** 19 de setiembre del 2008

**Observaciones y sugerencias:**

Considero que el instrumento es pertinente, claro y se encuentra correctamente diseñado.

Solo sugiero la incorporación de una pregunta para explorar la concepción de “aprendizaje / aprender” del docente, así como mejorar algunos detalles de forma en el instrumento.

##### 2. Sobre el guión de entrevista semi estructurada a coordinadora de primer nivel

**Investigadora:** Rosa María Arévalo

**Experta:** Guadalupe Suárez

**Fecha:** 28 de setiembre del 2008

**Observaciones y sugerencias:**

Es un muy buen instrumento el revisado. Sugiero mayor claridad en tres preguntas (pregunta 6 – definir si se desea conocer el enfoque o la concepción de aprendizaje y evaluación. Preguntas 7 y 9 – redacción) y mejorar algunos aspectos formales, según lo indicado en el mismo instrumento.

##### 3. Sobre las fichas matriz de análisis documental

**Investigadora:** Rosa María Arévalo

**Experta:** Guadalupe Suárez

**Fecha:** 28 de setiembre del 2008

**Observaciones y sugerencias:**

Muy interesante y pertinente el instrumento revisado. Sugiero algunos pequeños cambios que preciso en el instrumento. (Redacción del aspecto a analizar y corrección del enunciado “citas textual”, por “citas textuales”).

## Anexo 2

## Guión de entrevista a docentes

**Docente Entrevistado :** .....

**Cargo:** .....

**Fecha:**.....

**Duración de entrevista:** .....

### I. Introducción

- Agradecimiento por la asistencia a la entrevista.
- Presentación del tema a dialogar: Concepciones sobre el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.
- Informar de la grabación en audio de la reunión como parte de la dinámica, sin el cual sería difícil registrar los datos y obtener resultados.
- Garantizar la confidencialidad de la información individual.

### II. Preguntas guía para el desarrollo del tema

#### Concepciones relacionadas al aprendizaje

1. ¿Qué es para ti “aprendizaje”?, ¿qué es “aprender”? Considerar un modo de repregunta para conocer de manera no tan breve la concepción de aprendizaje de la persona.
2. ¿Cuándo consideras que un alumno está listo para aprender? ¿Qué características debe poseer?
3. ¿Cómo les gusta aprender a tus alumnos?
4. ¿Cuándo sientes que has enseñado bien?
5. ¿Qué procesos procuras generar con tus estrategias de enseñanza para asegurar el aprendizaje de los alumnos?
6. ¿Qué tipo de actividades procuras que realicen los alumnos para asegurar su aprendizaje?
7. Considerando los contenidos que presentas a los alumnos en tu curso ¿Qué posibilidades tienen de realizar aportes, críticas o creación respecto a ellos?
8. Completa la siguiente frase: El aprendizaje da como resultado...
9. ¿Qué otras condiciones consideras importantes para que se logre el aprendizaje?

#### Evaluación del aprendizaje

10. ¿Qué es para ti “evaluación”?
11. ¿Cómo realizas el proceso de evaluación de los aprendizajes de tus alumnos? Si se limita a ello considerar solicitar los aportes que realizaría a lo planteado.
12. Al elaborar los instrumentos ¿Qué proceso sigues?
13. ¿Cómo decides en qué momento evaluar?
14. ¿Cómo sabes que un alumno aprendió?
15. ¿Qué sucede con la información que obtienes de las evaluaciones que realizas?

### III. Cierre y despedida

- Consulta: si desea agregar algún comentario final.
- Agradecimiento, entrega de estímulo por su participación.
- Despedida.

## Anexo 3

## Guión de entrevista a Coordinadora del Primer Nivel

**Nombre del Entrevistado :**.....

**Cargo: CORDINADORA DEL PRIMER NIVEL**

**Fecha:**.....

**Duración:** .....

### **I. Introducción**

- Agradecimiento por la asistencia a la entrevista.
- Presentación del tema a dialogar: Evaluación del aprendizaje a cargo de los docentes del Primer Nivel.
- Informar de la grabación en audio de la reunión como parte de la dinámica, sin la cual sería difícil registrar los datos y obtener resultados.
- Garantizar la confidencialidad de la información individual.

### **II. Preguntas guía para el desarrollo del tema**

#### **I. Percepción de la coordinadora respecto a las formas de proceder y decisiones tomadas por los docentes de comunicación al evaluar los aprendizajes de sus alumnos.**

1. ¿Cuál es la concepción de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje que percibe usted que poseen los docentes del primer nivel?
2. Respecto a los instrumentos de evaluación del aprendizaje ¿Cuál es el proceso que siguen los docentes para la elaboración y aplicación de los mismos?
3. Respecto a los momentos de evaluación ¿Cuál es el nivel de decisión de los docentes en este aspecto? ¿Existen algunos parámetros preestablecidos? ¿Cuáles? ¿Cómo se aplican los instrumentos?
4. ¿Qué es lo que realizan los docentes con la información recogida en las evaluaciones? ¿De qué manera realizan sus docentes la comunicación a las autoridades y a las familias, de la información obtenida al evaluar a sus alumnos?
5. ¿De qué manera los docentes hacen llegar a la coordinación sus dificultades y aciertos respecto al proceso de evaluación? ¿Qué sucede con esa información?

#### **II. Manera en que la institución influye en el proceso de evaluación del aprendizaje llevado a la práctica por los docentes.**

6. ¿Cuál es el enfoque de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje de la institución?
7. ¿De qué manera la institución capacita respecto a la teoría de su enfoque de evaluación?
8. ¿Qué es lo que realiza la institución con la información recogida en las evaluaciones?
9. ¿De qué manera comunican sus docentes la información obtenida al evaluar a sus alumnos a las autoridades y a las familias?
10. ¿Se realizan supervisiones del trabajo de los docentes? Si las realizan ¿Encuentran más dificultades o aciertos en la forma aplicar su enfoque de evaluación?

### **III. Cierre y despedida**

- Consulta: si desea agregar algún comentario final.
- Agradecimiento, entrega de estímulo por su participación.
- Despedida.

Anexo 4

Ficha matriz de análisis documental

**Aspecto:** Presencia de las teorías del dominio sobre el aprendizaje en la evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones.

**Fuente:** Prueba X

**Autor:** Docente X

**Fecha:**

Categoría de Análisis 1. Evidencia de concepción de evaluación.		Citas textuales	Ubicación	Observaciones
<b>Subcategorías:</b>	1.1 Solicita determinar verdad o falsedad de un conocimiento 1.2 Solicita reproducción de modelo original 1.3 Posibilidad de varias respuestas 1.4 Penaliza la creación propia 1.5 Solicita argumentación			

**Aspecto:** Presencia de las teorías del dominio sobre el aprendizaje en la evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones.

**Fuente:** Prueba X

**Autor:** Docente X

**Fecha:** XX

Categoría de Análisis 2. Objeto de evaluación.		Citas textual	Ubicación	Observaciones
<b>Subcategorías:</b>	2.1 Verdad absoluta 2.2 Inferencia, aplicación de un procedimiento 2.3 Construcción, recreación 2.4 Producto de interacción			

**Aspecto:** Presencia de las teorías del dominio sobre el aprendizaje en la evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones.

**Fuente:** Prueba X

**Autor:** Docente X

**Fecha:** XX

Categoría de Análisis 3. Valoración de los resultados.		Citas textual	Ubicación	Observaciones
<b>Subcategorías:</b>	3.1 Aprobación ante la reproducción de la realidad			
	3.2 Aprobación ante reproducción aunque posea distorsión			
	3.3 Aprobación ante la elaboración propia			

**Aspecto:** Presencia de las teorías del dominio sobre el aprendizaje en la evaluación del aprendizaje del área de comunicaciones.

**Fuente:** Prueba X

**Autor:** Docente X

**Fecha:** XX

Categoría de Análisis 4. Tipo de preguntas		Citas textual	Ubicación	Observaciones
<b>Subcategorías:</b>	4.1 De reproducción			
	4.2 De demostración de memoria			
	4.3 De observación intencional			
	4.4 De aplicación práctica, elaboración			
	4.5 De exploración, interacción, y experimentación.			

## Anexo 5

### Consolidado de entrevistas a docentes

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Concepción de aprendizaje	<p>(...) aprendizaje para mí es un proceso...vital que cada ser humano tiene, por ende es innato,...es constante, ehm, y este, aprender vendría a ser el uso de esos procesos vitales que cada uno de nosotros tenemos y en la forma que lo aplicamos. E1-P1-página 1(L2-L5)</p> <p>en este bombardeo de contenidos, que para ellos puede haber sido algo... complejo, pero, sin embargo ha tenido algunos logros sino muchos logros en lo que es el aprendizaje del idioma Inglés. E1-P1-página 6(L3-L6)</p>	<p>aprendizaje es una construcción que lo va haciendo el mismo alumno en contacto con el docente y con sus pares, también porque entre ellos también pueden aprender, y... más que nada nosotros los profesores lo que tenemos que hacer es este... trabajar ahí como guías para que ellos mismos construyan su aprendizaje y que lo hagan significativo. E2-P2-página 1(L2-L6)</p>	<p>aprender es adquirir nuevos conocimientos, adquirir nuevos conocimientos a través de diferentes actividades, a través de la exposición por parte de los educadores de diferentes materiales que necesitamos que los alumnos aprendan, entonces básicamente aprendizaje es aprender nuevas cosas, nuevos conocimientos que sirve para la vida E3-P3-página 1 (L4-L9)</p>	<p>Aprender es un proceso interno cognitivo y también es importante este proceso en la actitudes que puedan desarrollar en la personas sobre todo su disposición para hacer bien un trabajo personal. E4-P4-página 1 (L3-L6)</p>	<p>Para mí, aprender es un cambio de conducta... es a partir de sus conocimientos previos, en base a sus conocimientos previos, los alumnos analizan identifican describen y a partir de esos saberes previos se introduce los nuevos conceptos, donde los alumnos con la guía del maestro, cambian sus conceptos o amplían, intervienen y dan sus apreciaciones para luego llegar a una conclusión, entender su medio ambiente, entender lo que leen, entender las ideas nuevas que se están introduciendo. E5-P5- página 1 (L3-L10)</p>	<p>Para mí aprender es empezar algo nuevo, es tener conocimientos, aprender a conocer algo que me va a servir para el futuro. E6-P6- página 1 (L3-L5)</p>
Características del aprendiz	<p>Definitivamente actitudinales, no? todo va a depender de su...disposición frente a lo que...se pretende que el niño aprenda, eh, y va a partir de él, definitivamente y de la disposición que uno vea que está teniendo y en el momento no? E1-P1-página1(L10-L13)</p> <p>todos tenemos aprendizajes diferentes y estilos diferentes E1-P1-página2 (L39)</p> <p>son muy pocos niños los que a este punto han logrado desarrollar su capacidad crítica no? entonces la</p>	<p>los saberes previos no? Y en base a eso ya ver en qué nivel está, y según eso saber en qué nivel se encuentra. E2-P2-página 1(L19-L20)</p> <p>porque no todos a veces transforman de la misma manera la información E2-P2-página 2 (L3-L4)</p>	<p>cuando está motivado, pero creo que la motivación básicamente debe venir de casa, el niño debe venir de casa con motivación para aprender, con un ah... con un por qué aprender, entonces si hay básicamente esa motivación y con la motivación que los profesores podamos dar dentro del salón E3-P3-página 1 (L18-L22)</p> <p>Creo que sí existe la posibilidad de que los alumnos puedan aportar en algo con lo que saben o lo que han aprendido E3-P3-página</p>	<p>debe estar motivado para aprender definitivamente, tiene que interesarle lo que tú le estas dando, entonces es importante en esto lo que uno como maestra pueda hacer, en la parte de motivación básicamente E4-P4-página 1 (L11-L14)</p> <p>y su disposición cognitiva, si tiene alguna dificultad de aprendizaje lógicamente no lo va a lograr o si tiene algún problema familiar también no lo va a conseguir. E4-P4-página 1 (L11-L14)</p>	<p>Es importante la atención, la disposición, el interés y cuando los alumnos no tienen ni esta disposición, ni este interés el maestro inteligente tiene que crearlos y tiene que promover que es importante ampliar lo que ya saben, pero para tener esta disposición, ese deseo de aprender hay que ayudarlo también a que este atento para este iniciar el aprendizaje. E5-P5- página 1 (L15-L20)</p> <p>le gusta participar, sentirse que son parte del ambiente de aprendizaje, del escenario</p>	<p>Primero la disposición, que siente el, el entusiasmo la alegría el preguntar, el querer saber más de lo que ha aprendido. E6-P6- página 1 (L10-L11)</p> <p>Creo que le gusta aprender cuando tiene objetos en sus manos en el caso de comunicaciones les cuento, le hago comparaciones con cuentos, con historias y bueno, cuando veo su entusiasmo con las mímicas que yo les hago, a veces con mi cuerpo, con mi cara. E6-P6- página 1 (L14-L17)</p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p>mayoría son muy este...receptores, receptores, todo receptionan, recepcionan y lo acumulan y lo acumulan E1-P1-página3 (L1-L4)</p> <p>Básicamente con la edad, porque... no todos tienen las mismas inquietudes, las mismas formas de razonamiento, además que no todos han llegado a cierto tipo de madurez; en ese sentido E1-P1-página3 (L25-L26)</p> <p>si yo no tengo una pequeña noción de lo que estoy tratando de aprender, pues va a ser algo simplemente memorístico no? E1-P1-página3 (L39-L40)</p> <p>porque los grupos son tan heterogéneos que puede funcionar con un grupo bien, y con otro no, entonces este... todas las estrategias que uno utiliza no hay que desecharlas del todo en todo caso no?, puede ser que en este grupo vaya a funcionar y en el otro no E1-P1-página6 (L11-L15)</p>		<p>3 (L3-L4)</p>		<p>donde todos van aportar con sus ideas, les gusta investigar, les gusta primeramente les gusta decir lo que saben, les gusta sentirse partícipes y trabajar en equipo, sobre todo en equipo y cuando otro amigo da sus ideas, él generalmente se siente contento cuando sus ideas o lo que piensa él también lo escucha. E5-P5-página 1 (L23-L29)</p> <p>recapito y cambio porque a veces otro grupo es diferente o ciertas estrategias no surgieron efecto y verdad que uno tiene que modificar permanentemente. E5-P5-página 1 (L42-L44)</p>	<p>Primero que tenga una buena vida familiar, segundo, que en su colegio... donde este tenga pues calidad, que tenga profesores que les gusta enseñar, que les guste su función y que haya bastante relación familiar. E6-P6-página 2 (L9-L12)</p>
<p>Procesos para lograr el aprendizaje</p>	<p>A la mayoría, le gusta aprender visualmente no?, es decir, ehm... primero, teniendo algún enfoque algo que a ellos les atrae, definitivamente su atención a través de la visión... E1-P1-página1(L19-L21)</p> <p>procuro que ellos, utilicen sus experiencias anteriores no?, y a partir de esas experiencias</p>	<p>Más que nada los cognitivos no? vamos ahí a ver, este... no sé, tratamos de... primero explorar qué es lo que ellos saben y en base a eso trabajar, qué es lo que tienen y tomar eso como punto de partida. E2-P2-página 1(L39-L40)</p> <p>una interacción, puede ser entre alumno o entre profesor</p>			<p>El primer proceso que tengo que tener en cuenta es el aquel de partir de lo que ellos saben, de recuperación y allí pongo en práctica la observación, la identificación, la descripción, la predicción. En base a sus predicciones pues incluyo ya los otros aprendizajes de comparación, generalmente... en la comparación los niños a veces tienen dificultades en</p>	

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p><i> puedan construir nuevas cosas utilizando la información que yo le estoy dando (...) E1-P1-página2(L20-L25)</i></p> <p><i> dentro de mi proceso de aprendizaje comienzo a recordar todo lo que he podido aprender y asimilar hasta este punto en que se me presenta un nuevo aprendizaje y poder sacarle provecho a partir de eso, y luego sacar una nueva conclusión desde mi punto de vista E1-P1-página3 (L41-L45)</i></p> <p><i> no tanto es que repitas de paporrreta todo lo que la Miss te dice no? sino que tú como profesora de aula, de curso debes ayudarlo a utilizar ese proceso mental que todos tenemos para que luego puedan llegar a una conclusión desde sus propios puntos de vista. E1-P1-página3 (L46-L49)</i></p>	<p><i> y alumno. E2-P2-página 2 (L38)</i></p>			<p><i> identificar semejanzas y diferencias, para luego analizar casos y sacar conclusiones. E5-P5- página 1 (L3-L10)</i></p>	
<p>Actividades básicas de aprendizaje</p>	<p><i> les gusta aprender a través de...de la interacción entre ellos, ya sea a través de juegos, de dinámicas, ah, actividades que impliquen movimiento E1-P1-página1(L23-L25)</i></p> <p><i> el aprendizaje es más significativo, desde mi punto de vista, cuando es interactuado, entonces yo procuro que los chicos trabajen en grupo o en pareja, o en todo caso, hacer como un efecto multiplicador</i></p>	<p><i> siempre de una manera lúdica no? sin perder la seriedad no? y la atención, pero siempre algo lúdico, algo que les permita a ellos que se puedan mover, tener un contacto corporal, que puedan sentir ellos el aprendizaje y puedan explorar. E2-P2-página 1(L24-L27)</i></p> <p><i> Primero este... recibe la información, de ahí la transforma no? de acuerdo a las necesidades de cada uno, no? también tomando en</i></p>	<p><i> les gusta aprender con juegos, juegos eh... en un ambiente donde hay chistes, en un ambiente con dibujos, cuando se les presentan los nuevos conocimientos de diferentes maneras con dibujos, con ejercicios, con poesías, canciones de esa manera aprenden mucho mejor y también cuando se les presenta prácticas, no es cierto en este caso hojas impresas con ejercicios con dibujos que les pueda... ser atractivos a ellos. E3-P3-</i></p>	<p><i> Jugando, bastante juego para empezar, si tú no entras por eso se aburren y te lo dicen. Aunque no hay que confundir los momentos que podrían ser definitivamente a partir de un juego, de una actividad dinámica, con los momentos en lo que tú percibes que hay un niño que tiene problemas personales, sean de conducta severos y que no responde a la motivación que están recibiendo no E4-P4- página 1 (L21-27)</i></p>	<p><i> Generalmente en mi caso la introducción del vocabulario nuevo trato de aplicar sus experiencias, la relación de imágenes la identificación de palabras para luego por contexto entender las palabras nuevas y bueno pues este... siempre tengo que terminar con una pequeña conclusión de lo que hemos aprendido para que sepan. Y con los muchachos trato de comenzar desde lo más sencillo a lo más complejo y les digo cómo estamos aprendiendo, qué</i></p>	<p><i> Leen, conversan, discuten de a cuerdo a su nivel, más que nada también, buscan si están interesados, van a la biblioteca, consultan a su profesores, otros profesores E6-P6- página 2 (L36-L38)</i></p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p><i>trabajando en grupos E1-P1-página2 (L34-L37)</i></p> <p><i>utilizo a estos niños como herramientas para ayudar a aquellos que menos rinden, entonces los pongo en grupos claves, como ayuda, como monitores en todo caso de los demás, y eh de esta manera estos niños también se sienten con la capacidad de poder compartir todo lo que ellos ya han aprendido o lo que ya han asimilado E1-P1-página2 (L40-L44)</i></p>	<p><i>cuenta sus saberes previos, no? (...) y después como que la transferencia que ellos hacen. Claro que dentro de eso está no? la exploración, con el nuevo saber, la etapa de la investigación, y ya de ahí ya la transferencia y la interconexión con las otras materias no? no solamente lo que es lenguaje en sí sino que ese nuevo saber que han adquirido lo pasen a su vida diaria no? lo puedan contextualizar. E2-P2-página 2 (L1-L9)</i></p> <p><i>actividades corporales, que ellos puedan vivenciar el aprendizaje desde su propio cuerpo, que todo lo que ellos puedan aprender sea a través de la exploración con material manipulable no? pueden ser tarjetas léxicas, juego de palabras, que ellos también puedan explorar su saber, y compartirlo con sus otros amigos y a través de eso ellos también puedan enriquecer lo que ellos saben y ayudar a los demás también no? E2-P2-página 2 (L14-L19)</i></p>	<p><i>página 1 (L28-L34)</i></p> <p><i>si yo quiero que aprendan cosas relativas, por ejemplo... a osos de hecho que necesito presentarle a ellos básicamente dibujos por que lo niños aprecian bastante que se les presente dibujos, entonces, les presento dibujos relativos a osos puedo empezar generalizando con diferentes tipos de osos, el lugar donde viven etc. E3-P3-página 2 (L10-L15)</i></p> <p><i>en torno a ese tema los alumnos podrán dar opiniones, podrán hacer dibujos, podrán escribir composiciones cortitas en base a lo que les he expuesto y obviamente el material que usamos en este caso en el colegio tienen varias actividades relativas a eso con los cuales se puede reforzar. E3-P3-página 2 (L27-L31)</i></p> <p><i>se les expone de todas maneras y luego se usan palabras primero el profesor como modelo usa las palabras en contexto, en oraciones, puede hacer dibujos o puede mostrar dibujos a los alumnos y luego se... leen las oraciones, se procura explicar con gestos, con dibujos, las palabras que se quieren que aprendan y luego, los alumnos, ellos pueden elaborar su propias oraciones, pueden dibujar sobre sus</i></p>	<p><i>Que ellos puedan aprender solos, al final de cuentas es lo que interesa (...) la autonomía definitivamente porque hay tanta... como ahora sabemos, tanta información, tantas cosas por aprender cada vez mayores y cada vez uno se desactualiza(...) tienes que buscar que ellos manejen estrategias de investigación que tengan al alcance bastantes materiales, bastantes cosas que les sirvan para que ellos puedan desarrollar al final pues estrategias para pensar, estrategias para comprender, para opinar, para discriminar, para seleccionar, para comparar y que tengan la actitud para hacerlo que es lo más importante. E4-P4-página 1 (L45-L49) página 2 (L1-L6)</i></p> <p><i>hacen fichas de aplicación, participan en la pizarra, completando esquemas, organizadores gráficos, tablas e información también literal para que puedan discriminar así como un cloze, ese tipo de cosas hacen, después el diálogo..., también haciendo rompecabezas, ese tipo de cosas, haciendo juego de memoria, de dominó que ahora estamos haciendo en personal social, interactuando también, por ejemplo en comprensión lectora ellos pueden hacer las preguntas y</i></p>	<p><i>tenemos que hacer, qué sucede en nuestra mente sí, sí eso siempre hago y eso me sirve bastante. E5-P5- página 2 (L8-L16)</i></p> <p><i>Comienzo, siempre utilizo la expresión oral la expresión, la recuperación de los conceptos de sus experiencias previas a través del dialogo, a través de la observación, a través uso imágenes, uso para la comprensión del vocabulario siempre procuro tener oraciones o textos sencillos para que estos aprendizajes los extraigan de lo que están trabajando E5-P5- página 2 (L21-L26)</i></p> <p><i>Sí, los alumnos siempre son niños activos, inteligentes y a veces hacen muchas preguntas y para esas preguntas yo tengo que estar siempre preparada, preparada este... para poder contestar. E5-P5-página 2 (L34-L36)</i></p>	

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
			<i>propias oraciones, leer sus oraciones y...en base a las palabras que han aprendido pueden escribir una composición corta usando las palabritas y muchos lo hacen muy bien E3-P3-página 2 (L38-L47)</i>	<i>responden, tú vas orientando si no es que responde exactamente lo que tu querías, vas orientando, un poco induciendo lo que tú quieres lograr E4-P4- página 2 (L12-L21)</i>		
Características del objeto de aprendizaje	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>	<b>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</b>
Lo que espera como resultado	<p><i>Experiencia, el saber...bueno es tan complejo... Experiencia sobre todo para hacer una comparación entre lo que yo sabía y lo que ahora estoy aprendiendo no? y poder sacar una conclusión nueva al respecto. E1-P1-página3 (L35-L38)</i></p> <p><i>Cuando en sus palabras él me puede explicar y me puede decir todo lo que hemos hecho pero utilizando sus propias palabras, en ese momento yo sé que el niño aprendió, utilizando aunque sea sus propios gestos E1-P1- página 5 (L36-L38)</i></p> <p><i>de repente ahí todavía hay fallas en lo que es la escritura, en la pronunciación, que sé yo, pero si me entiende, comprende todas las indicaciones yo sé, que en ese momento él está aprendiendo, él ha aprendido ya. E1-P1- página 5 (L44-L45)</i></p> <p><i>Cuando (...) el alumno ha logrado obtener el objetivo del-del-del bimestre, del año,</i></p>	<p><i>demuestran que han aprendido cuando veo en sus notas, cuando veo que ellos han adquirido una seguridad al momento de demostrar un saber, entonces ahí me doy cuenta que sí E2-P2-página 1(L30-L32)</i></p> <p><i>Un cambio no? un cambio que es continuo progresivo. E2-P2-página 2 (L42)</i></p>	<p><i>me satisface cuando veo que alumnos usan lo que les he enseñado, por básico que sea decir “el gato es negro”, “el gato es grande” qué sé yo. E3-P3-página 2 (L1-L3)</i></p> <p><i>Conocimientos nuevos y difundidos en el aprendiz para que le pueda ser útil en la vida. E3-P3-página 3 (L15-L16)</i></p> <p><i>cuando usa estructuras gramaticales, por ejemplo en una composición, de las lecciones que ha tenido previa-mente, puede ser desde inicio de año hasta mediados de año dependiendo en qué tiempo del año estemos, si por que ejemplo estuviéramos a fines de año y hay una prueba dígame de escritura, de composición, de un párrafo por ejemplo y me usa estructuras gramaticales aprendidas a lo largo del año, palabras por allí eh... de diversas unidades aprendidas en el año y me usa, dígame..., descripciones “x” de algún</i></p>	<i>Que esté correcto, que esté bien hecho, lo que yo espero que ellos logren. E4-P4-página 4 (L26-L27)</i>	<i>Un cambio de conducta E5-P5- página 1 (L3-L10)</i> <p><i>generalmente me siento satisfecha cuando a nivel significativo y elaborativo han logrado este... entender, aunque a veces a nivel arbitrario, que son cuestiones de reglas, tiene todavía dificultad, pero a nivel significativo y elaborativo los alumnos expresan sus ideas con corrección, con coherencia, manteniendo la estructura en mi caso que yo enseñé lenguaje no, entonces siempre tengo en cuenta esos indicadores E5-P5- página 3 (L51-L55) página 4 (L1-L2)</i></p>	<i>Por la preguntas yo veo que se han interesado, a través de sus preguntas, a través de sus curiosidades, entonces el hecho de querer aprender y conocer más del tema es para mí, es un síntoma de que están aprendiendo más.</i> <p><i>E6-P6- página 1 (L28-L31)</i></p> <p><i>Un buen alumno E6-P6- página 2 (L5)</i></p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<i>el objetivo de la clase, empezando por eso (...) si el niño ha podido lograr... (...) aunque la oración tenga dos palabras, si es oración y lo ha logrado hacer, eso para mí es un aprendizaje significativo. Y luego, pasando una semana, dos semanas le pregunto lo mismo y lo puede hacer, eso está súper significativo para mí, porque significa que esto ha quedado totalmente en su memoria de largo plazo y que jamás se va a olvidar de eso E1-P1- página 6 (L22-L31)</i>		<i>tema aprendido en el año y los utiliza y los usa bien. E3-P3- página 5 (L28-L37).</i>			
Condiciones para el aprendizaje externas al alumno	<i>A parte de lo que es el factor tiempo, que es algo que juega en contra de nosotros muchas veces, está el hecho de la programación y la organización de algunas actividades durante el año, que a veces corta de alguna manera el proceso. Eh, por otra parte el apoyo, en cuanto a lo que es estar constante ahí, supervisión constante, observación constante con el niño E1-P1-página3 (L53-L55) página 4 (L1-L3)</i>  <i>los profesores con el afán de cumplir con las normas, cumplir con la programación y todo eso, a veces dejamos de lado muchas cosas que son tan importantes, y eso es algo que juega en contra de los niños. E1-P1- página 4 (L8-L10)</i>	<i>todo lo que se desarrolla en el curso siempre es dentro de un ambiente donde la relación que se... el clima se favorece, es un clima donde está muy abierto al error, ellos saben que pueden equivocarse, de hecho yo también, hay muchas veces que yo me puedo equivocar E2-P2-página 1(L26-L29)</i>  <i>Bueno, aparte del ambiente escolar, el colegio, también el ambiente familiar, no? del alumno, el ambiente social que él puede tener entre sus compañeros de repente de su casa, de su barrio, y su estado emocional, su estado de salud, todo. E2-P2-página 2 (L46-L49)</i>	<i>vivan en un hogar saludable donde las relaciones familiares sean saludables en donde el padre ame a su madre, el padre ame a su esposa y la esposa ame a su padre. Y cuando hay ese vínculo de amor saludable los niños van a crecer en un ambiente saludable y motivados, con sentido, concientes de lo que hacen encuentran sentido en lo que hacen y encuentran sentido en el porque aprender. Si hay eso por un lado y por otro lado buena nutrición, cuidado permanente de los padres y motivación saludable por parte de los profesores entonces creo que los alumnos pueden aprender muy bien. E3-P3-página 3 (L22-L31)</i>	<i>El apoyo de los padres. Si no hay un trabajo de equipo, si el padre no confía en ti y si piensa que tú eres su enemigo, estás frito pues el niño no va aprender E4-P4-página 2 (L45-L48).</i>	<i>Estar siempre interesado en que mis alumnos que tienen dificultades, este... ellos también aportan a su nivel, y hacerlos sentir seguros de que sí pueden aprender y si resalto sus progresos sus pequeñas..., sí los estimulo. E5-P5- página 3 (L2-L5)</i>	
Concepción de evaluación	<i>Forma de comprobación, de comprobar si es que lo que estamos utilizando está siendo</i>	<i>Es un proceso donde se puede hacer la medición del aprendizaje del alumno. E2-</i>	<i>es medir a través de... un examen debida-mente elaborado, medir cuánto el</i>	<i>es un proceso que viene después de los aprendizajes, en esta parte vamos a</i>	<i>Cuando yo evalúo tengo que ver si los alumnos han aprendido el objetivo o si he</i>	<i>para mí hasta las evaluaciones no deben ser, este... terminales no? como</i>

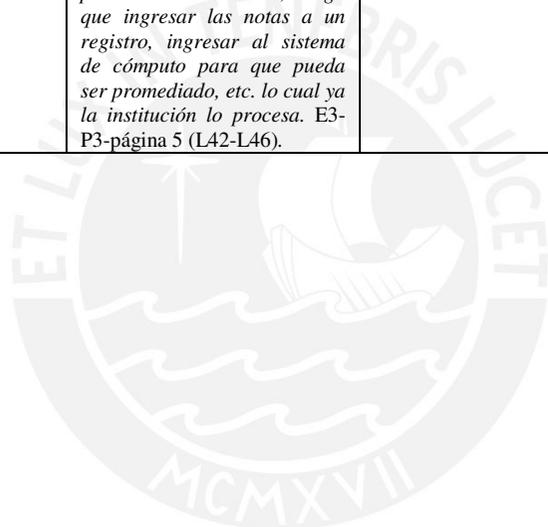
Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p><i>significativo para el niño, si es que el niño está aprendiendo o no está aprendiendo, en qué está la deficiencia y cómo corregir a través de los resultados que nos va a dar esta evaluación. E1-P1- página 4 (L13-L17)</i></p> <p><i>a través de la autoevaluación el niño puede hacer un trabajo, un proceso mental mucho más profundo y realmente llegar a una conclusión honesta no? y también ahí trabajamos lo que son la adquisición o ehm...trabajo en valores, entonces hacer una autoevaluación, “aprendí, no aprendí”, “qué aprendí, qué no aprendí” siendo honesto. E1-P1- página 4 (L42-L47)</i></p>	<p>P2-página 2 (L52-L53)</p> <p><i>es un proceso que implica todo no? el aprendizaje de ellos incluso, el tema de la motivación de los mismos alumnos, que a veces este...ellos sienten que es una nota que de repente no merecen porque han estudiado, entonces se sienten frustrados, porque le pones un tope y no pueden llegar más donde de repente ellos pueden llegar. E2-P2-página 3 (L25-L29)</i></p>	<p><i>alumno ha aprendido después de lo que he enseñado, después de las actividades y todo cuanto he hecho en el salón saber cuánto ha aprendido y cuánto es capaz de usar después de lo que ha aprendido E3-P3-página 3 (L34-L38)</i></p>	<p><i>reconocer los profesores que es lo que ellos han aprendido y en qué tenemos que reajustar nuestro trabajo para retroalimentar este aprendizaje no comprendido, no asimilado y lograr que se aprenda finalmente. E4-P4-página 3(L11-L15)</i></p> <p><i>La evaluación es subjetiva de alguna manera también, una parte objetiva bien rigurosa y hay una parte de subjetiva E4-P4-página 4 (L15-L16)</i></p>	<p><i>cumplido con el objetivo que me he trazado y tiene relación con las competencias que en el curso de lenguaje, por ejemplo, tenemos indicadores que me señalan si los alumnos están logrando. E5-P5- página 3 (L8-L12)</i></p>	<p><i>para pasar de año, ...pasar de año porque en realidad la educación es un proceso, lo que no se aprende en un grado se puede aprender en el otro. E6-P6- página 2 (L27-L30)</i></p>
Formas de proceder al evaluar	<p><i>realmente compruebo que es un tema, o...es un... objetivo logrado, del día, a través de la metacognición que se hace con ellos mismos, no? al preguntarles qué es lo que más se acuerdan de las clases o qué es lo que más les ha gustado...o qué hemos aprendido el día de hoy no? E1-P1-página1(L32-L36)</i></p> <p><i>Y al preguntarle eso a uno, luego pedirle que, al mismo niño que yo le pregunté, que ese niño le pregunte a otro no?, lo mismo que yo le dije. Entonces, al reflejar sus pregun...sus respuestas, con la primera no? que le hice al primer niño, porque yo</i></p>	<p><i>utilizo algunos libros que pueden servir como para sacar algunas preguntas orientadoras, e ir adaptando preguntas de acuerdo a lo que hemos trabajado, de acuerdo también a la realidad de los alumnos, que no muchas veces es la que los libros, bueno que acá usamos libros que no son propios de nuestro país entonces el tipo de preguntas no es siempre muy contextualizada a ellos entonces, la adaptamos, después este...buscamos preguntas que no sean...que trabajen más los contenidos conceptuales, no? sino más su razonamiento, ver hasta qué punto ellos pueden, no</i></p>	<p><i>tal vez no pensar en una nueva forma de evaluar pero tal ves evaluar sus capacidades expresivas tanto oral y escritas pero primeramente reforzando eso a través de actividades diversas. E3-P3-página 4 (L16-L19)</i></p> <p><i>Entonces, ¿es capaz de escribir una composición?, ¿es capaz de elaborar ideas completas sobre un tema que quiere escribir el alumno? Esa sería una evaluación. Otra es su capacidad de expresarse oralmente, ¿es capaz de expresar ideas completas con las palabras que ha aprendido? Eso sería evaluación oral. Otra forma</i></p>	<p><i>Primero verificar qué contenidos hay y de acuerdo a eso al avance que hemos tenido planteo unos ítems modelo de acuerdo a lo que efectivamente se hecho en clase, ahora hay una variantes hay preguntas que pueden estar asociadas pero no necesariamente en contenido, si no con otro tipos de de contenidos, también ahora que estamos haciendo el proyecto pues hay partes de la prueba que van mas orientadas a la opinión, no? al pensamiento crítico, el por qué, da razones no? E4-P4-página 3 (L46-L53)</i></p> <p><i>pueden haber ciertos criterios</i></p>	<p><i>Es permanente, es activo, es... y además tengo que estar preparada para entender qué tengo que hacer, rectificar en el momento, rectificar, no esperar un resultado de una nota para ver si el alumno ya está... está logrando, alcanzando las competencias o habilidades que esperamos de ellos. Entonces tiene que ser flexible en el momento, tengo que ir... en cada día tengo que irme... retroalimentando y retroalimentando a ellos para... tanto a mí como a ellos. E5-P5- página 1 (L16-L23)</i></p> <p><i>Tengo en cuenta,... bueno en</i></p>	<p><i>No sí, sí hay posibilidades de que ellos siempre discuten sobre un tema, un determinado tema, inclusive a veces cuando yo les corrijo sus creaciones, ellos dicen “creo que acá está... la redacción está bien”, no? y de veras les reviso y no estaba mal, es correcta. Sí tienen amplia...posibilidad para poder decir lo que piensan E6-P6- página 1 (L45-L49)</i></p> <p><i>Primero se le hace ver, se enseña, después conversamos a través de intervenciones orales, se les prepara para una prueba de acuerdo a lo enseñado, claro que es cuantitativo pero más que</i></p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p>empiezo, haciendo el modelo, en la clase, cuando yo hago la metacognición(...)E1-P1-página1(L36-L41)</p> <p>De repente la prueba, el instrumento de evaluación no ha sido el adecuado, o de repente hay cosas, hay puntos en los que los niños, o la mayoría de ellos, no han clarificado todavía sus ideas, pues reforzar y luego tomar una nueva evaluación no? E1-P1-página5 (L29-L33)</p>	<p>solamente recibir, el conocimiento sino transformándolo, no? E2-P2-página 3 (L34-L43)</p> <p>cada pregunta tiene un puntaje, al final uno resuelve, va corrigiendo las preguntas y al final sumas los puntajes de acuerdo a la pregunta y si una pregunta está valorizada en 3 puntos, sacó 3 de 3, y en la otra sacó 0 de 5 al final qué a 15 de 20, entonces es sumativa. E2-P2- Página 4 (L15-L18)</p>	<p>de evaluar es ya que el curso que enseño es Inglés es ¿Cuán capaz es de... reconocer las estructuras gramaticales del lenguaje? ¿qué tan capaz es de poder escribir oraciones y manteniendo la estructura correcta del idioma? Y por otro lado sería la evaluación de su capacidad de leer y comprender lo que lee eso sería básicamente. E3-P3-página3 (L49-L55) página 4 (L1-L4)</p>	<p>o indicadores no? en la parte..., indicadores en la parte objetiva y ciertos criterios tuyos en lo que ya es subjetiva eso depende de lo que estas trabajando y de los contenidos que tengas y de eso que te estoy diciendo indicadores o criterios que puedas usar, yo lo veo así. E4-P4-página 4 (L17-L21)</p>	<p>una prueba siempre tengo que considerar conceptos desde los mas sencillos a los más complicados, en este caso pues los, al comienzo del año trabajo con más reproductivos no? y entonces, siguiente, insisto si sigo trabajando con los reproductivos, pero los llevo a nivel ya más arbitrarios o de tipo aprendizaje significativos E5-P5- página 3 (L27-L32)</p>	<p>nada, observar el cambio que tienen ellos, si es que el alumno ha avanzado o no. E6-P6- página 2 (L23-L27)</p>
Técnicas consideradas	<p>a través de la observación, que es tan importante, que es un criterio que a veces dejamos de lado pero que tiene que estar presente en todo momento (...) y este...además el hecho que tú estar tiempo con ellos ya empiezas a conocerlos que puedes identificar de alguna manera por dónde está la deficiencia en alguno de ellos. E1-P1- página 4 (L28-L33)</p> <p>Me encantaría poder hacer un sistema de autoevaluación, co-evaluación, o sea, yo te evalúo, tú me evalúas E1-P1-página 4 (L38-L39)</p> <p>haciendo una coevaluación, es decir, en grupo no?, entonces a ver, si yo trabajo en pareja no? decirle a ver mi pareja aprendió esto, esto, porque yo vi, o es mi punto de vista que él aprendió esto no? porque me dijo esto o me respondió</p>	<p>Primero se toma una evaluación de entrada, para ver más o menos qué es lo que ellos traen, de ahí se trabaja a través de evaluaciones escritas, pruebas escritas, prácticas que también son evaluadas. Las intervenciones orales también son evaluadas,... las exposiciones que ellos hacen, las intervenciones orales E2-P2-página 3 (L3-L7)</p> <p>en lo que se refiere a la elaboración de las pruebas, nosotros planteamos una elaboración de una prueba, de ahí y la asesora lo revisa y nos hace las indicaciones si es que cambiar algo o no, pero no, el colegio no te impone un modelo de prueba E2-P2-página 3 (L12-L15)</p> <p>un indicador es la prueba no? la nota que él ha sacado en la prueba es un indicador que...</p>		<p>se manifiesta en forma concreta en una prueba acá en el colegio, ese es el medio más tangible de evaluación que tenemos pero no descarto que hay otras formas en las cuales una puede verificar efectivamente que sí esta aprendiendo o no el niño o la niña. E4-P4- Página 3 (L19-L23)</p> <p>Yo creo que... no solamente que... en la idea de todos esté que es una prueba la evaluación no?, (...) yo puedo verificar en un escrito de ellos si están aprendiendo o no, también a modo referencial la auto evaluación que ellos puedan, los niños mismos se puedan interiorizar la idea de que como van , sin que tanto importe lo que la profesora le dice no sino que ellos mismo se den cuenta en que están mal en que podrían mejorar, una manera de autoevaluarse</p>	<p>en cada clase pongo una preguntita ya sea oral o escrita sobre pensamiento crítico y les enseño la forma como tenemos que ir redactando entonces de lo más sencillo a lo más complejo ... E5-P5- página 3 (L34-L37)</p>	<p>si tratas de evaluar los conocimientos pero creo que es a través de un test, un ítem, pero si tratas de evaluar una transformación es través de su conducta, viendo que ha mejorado, no ha mejorado en qué se necesita más ayuda. E6-P6- página 2 (L16-L20)</p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<i>tal pregunta, y también viceversa no? en parejas o en grupo. E1-P1- página 4 (L47-L51)</i>	<i>si bueno está regular o está bien o le falta trabajar en algunos aspectos todavía. Pero además de la prueba, que puede ser escrita o puede ser oral, tenemos lo que el docente ha podido interactuar con el alumno no? entonces él sabe no? que a veces en una conversación así, muy coloquial puedes tú también saber en qué grado hayan logrado poder aprender o no. E2-P2- Página 4 (L4-L10)</i>		<i>también sería importante y una coevaluación que entre ellos puedan decir “oye en esto fallaste”. E4-P4-página 3 (L24-L35)</i>		
Determinación de los momentos para evaluar	<i>Al momento de culminar una unidad, no cierto? yo creo que es el momento para hacer una evaluación. (...) pues hemos tenido el suficiente tiempo como para hacer esto de metacognición, prácticas adicionales, revisar las tareas y otras cosas adicionales y yo siento que en ese momento ya los niños están listos como para poder ser evaluados y realmente ver si el aprendizaje ha sido significativo E1-P1- página 5 (L20-L26)</i>	<i>Una vez que ya se han trabajado los contenidos (...) ya cuando vemos que el alumno ha logrado en ciertas formas, claro la mayoría no? porque hay casos que también tienen su propio ritmo de aprendizaje, entonces nos guiamos de la mayoría, y cuando vemos que la mayoría está ya...ha logrado el objetivo que se ha propuesto en la unidad entonces, es donde ya, hacemos las evaluaciones E2-P2-página 3 (L46-L55) Página 4 (L1)</i>	<i>cuando considero que las actividades que he hecho con alumnos es ah... por lo menos lo básico como para que sepan algo. Entonces considero que es tiempo de medir cuánto han aprendido E3-P3-página 5 (L19-L21)</i>	<i>Por periodos de cierta frecuencia. Ahora, también de acuerdo a los contenidos, si son muy densos entonces yo me doy cierta cuenta de qué tanto les importa a ellos o les va a favorecer. (...), priorizar los contenidos y también con la frecuencia en las entregas que podamos nosotros tener. El colegio establece los tiempos no? los cronogramas digamos de entregas finales, pero sí yo tengo la autonomía para decidir en qué momento puedo hacer la evaluación hasta el límite de bimestre, límite de tiempo digamos. E4-P4-página 4 (L2-L12)</i>	<i>Bueno como trabajamos en unidades cortas, hay metas también cortas y generalmente yo aplico un horario, cada dos semanas, cada tres semanas pero eso es administrativamente, pero en forma de que si el alumno está preparado es que tengo que esforzarme. E5-P5- página 3 (L40-L46)</i>	<i>Generalmente aquí cada vez que se termina una unidad o dentro del proceso de enseñanza o cuando va a cambiar el tema. E6-P6- página 2 (L41-L42)</i>
Valoración de los resultados		<i>que la pregunta que valía 5 él obtuvo 3, entonces está regular, o una pregunta que valía 5 él tenía 2 de puntaje o 1, entonces ese tipo de pregunta, el saber qué implica esa pregunta, trabajarlo más, y si ya tiene 4 de 5, ó 5 de 5 de seguir trabajando no? para seguir perfeccionando más. E2-P2- Página 4 (L25-L29)</i>	<i>para finalmente poner mi nota tengo que pensarlo bien, puedo bajar mi estándar de calificación, mi exigencia o puedo rotundamente encerrarme en el estándar inicial que pensé y calificarles y a todos desaprobarnos, lo cual tal vez no es tan adecuado ya que finalmente los alumnos siempre están en</i>			<i>cuando estoy, veo y veo que ha aplicado todo lo que yo le enseñe. E6-P6- página 2 (L44-L45)</i>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
			<p>proceso, siempre están aprendiendo entonces eso, eh...la..la.. el poco número de aprobados no significa que los alumnos no tengan capacidad o no puedan sino que hay algunos factores que han fallado, entonces cuando se trata de poner mi nota yo puedo bajar mi estándar y ahh darle probablemente una calificación mayor E3-P3-página 4 (L52-L54) página 5 (L1-L7)</p>			
Uso de la información obtenida	<p>Puede haber que en momentos yo me doy cuenta de que no ha sido lo suficientemente significativo como yo quisiera, así es que en ese momento es que yo tengo que replantear cosas, replantear clases, replantear técnicas de...de...de poder llamar su atención. E1-P1-página2 (L8-L12)</p> <p>queda registrada en estos... registros auxiliares que nosotros tenemos, luego también se encuentra registrada en un sistema de notas que maneja el colegio E1-P1-página5 (L52-L54)</p> <p>esta información me sirve a mí como docente, porque tengo que empezar por ahí creo, para identificar realmente cuales han sido los progresos de los niños, cuáles ha sido sus logros y también cuáles han sido sus desventajas, sus deficiencias E1-P1-página5 (L54-L55) página 6 (L1-L3)</p>	<p>sirve como indicador para ver qué es lo que han logrado, qué es lo que falta trabajar todavía, y...ver este... de manera muy particular no? porque no todos a veces han logrado el mismo saber no? entonces ver también los registros que hacemos también por pregunta E2-P2-Página 4 (L22-L25)</p>	<p>a través de la evaluación eeh. darme cuenta de quienes necesitan mas refuerzos y quienes menos y según el programa que usamos tal vez a los que están en un mejor nivel darle actividades que puedan ir acorde con su capacidad y a los que están en menor capacidad reforzarles mas y ayudarles mas para que puedan lograr mejores resultados. E3-P3-página 4 (L23-L28)</p> <p>en un grupo de 20 alumnos solamente, según el criterio que originalmente pensé, pueda que de 20 alumnos solamente 7 u 8 tienen una calificación aprobatoria (...) eh... entonces puedo decir (...) que hay deficiencias, por parte de mí tal vez? no he enseñado como se debe?, no han habido las condiciones apropiadas E3-P3-página 5 (L46-L52).</p> <p>la evaluación ciertamente no me va a dar certeza plena de</p>	<p>Van a un registro acumulándose es sumativo no?, la información de todo el grupo veo quienes están bajos, quienes están regular, quienes están destacando y a los que están bajos le pongo mas atención porque me interesa, no potenciar más el que esté bien, sino al que está mal ver qué cosa hago con él, o qué no entendió, si tiene algún problema de comprensión le pregunto o en otros momentos tal vez si es que no se le puede tomar otra prueba me acerco a él, o lo llamo y le digo partes de las prueba sin que él se dé cuenta, para que pueda releer, qué se yo, o pueda darse cuenta en qué falló de alguna manera. E4-P4-página 4 (L31-L40)</p>	<p>saco porcentaje porque en cada prueba tengo que tener un porcentaje de los alumnos y hago un balance y tengo que informar en qué, en qué aspectos tengo yo, tengo que informarme, porque es una forma administrativa y a la vez me sirve para mí también es un... entonces esa información me da pautas, porque a la siguiente unidad comienzo a seguir trabajando con esos mismos indicadores, por supuesto incrementando el vocabulario, incrementando la estructura de nuevos textos, pero hay líneas que se mantiene E5-P5- página 4 (L5-L13)</p>	<p>Bueno a mí me sirve de referencia para saber en dónde están los chicos y también para informar a mis superiores cómo va el avance de los niños y eso también incide en una información a su familia para colaborar, para poner los puntos, dialogar y saber en qué vamos a reforzarlo más que nada. E6-P6- página 2 (L49-L50)</p>

Categoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
	<p><i>Entonces esto me sirve para hacer una evaluación, Autoevaluación de mí no? como profesora para saber, qué es lo que debo de mejorar, en qué es lo que estos... aspectos o técnicas que he utilizado no me han servido, entonces cambiar o reforzar o seguir utilizando lo mismo E1-P1- página 6 (L6-L10)</i></p>		<p><i>cuánto saben o cuánto han aprendido pero me ayuda a saber de manera concreta en que están los alumnos. E3-P3- página 5 (L22-L25).</i></p> <p><i>esa información es reportada en este caso a la institución porque la institución requiere de esos reportes entonces reporto a la institución, tengo que ingresar las notas a un registro, ingresar al sistema de cómputo para que pueda ser promediado, etc. lo cual ya la institución lo procesa. E3-P3-página 5 (L42-L46).</i></p>			



## Anexo 6

## Consolidado de entrevista a coordinadora

Categoría	Coordinadora
Concepción de aprendizaje	en cuanto a concepción de aprendizaje me parece que hay posiciones diferenciadas entre uno u otros docentes para algunos el aprendizaje es la adquisición de contenidos y conocimientos aunque la institución trata de que el desarrollo sea por capacidades, sin embargo, algunos docentes todavía mantienen la idea de que aprendizaje debe ser por contenidos y se afanan en cumplir los contenidos programados mas que el desarrollo de las capacidades por un lado pero también existen otros docentes que podemos decir que han tenido una formación mucho mas actualizada que si bien entienden lo que es el aprendizaje como adquisición de capacidades y desarrollo de habilidades y competencias intercambian desarrollo de capacidades con también desarrollo de contenidos. EC-página 1(L5-L17)
Características del aprendiz	pueda presentarse que el niño puede estar enfermos de repente y el día de la prueba no esta totalmente preparado y eso no quiere decir que no esta capacitado como para rendir una capacidad que se esta evaluando. EC-página 2(L23-L26)
Procesos para lograr el aprendizaje	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Actividades básicas de aprendizaje	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Características del objeto de aprendizaje	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Lo que espera como resultado	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Condiciones para el aprendizaje externas al alumno	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Concepción de evaluación	va por la línea de una evaluación continua de tipo formativa, integral pero que a veces, muchas veces es un poquito difícil cumplirlas. EC-página 3 (L23-L25)
Formas de proceder al evaluar	<p>en cuanto a evaluación propiamente dicha creo que yo que aun faltaría trabajar la evaluación de manera diferenciada ya que los grupos de alumnos que tenemos por sus características diferenciadas no deberían tener evaluaciones igualitarias, si no que podríamos talvez evaluar de acuerdo al avance de cada grupo pero es un poco difícil ya que se pide a la institución o al profesor que cumpla con ciertos requisitos o con ciertos estándares que muchas veces no todos los alumnos alcanzan. EC-página 1(L24-L31)</p> <p>la aplicación de la evaluación en este caso las pruebas, existen la evaluaciones por criterio, esta pruebas son preparadas de a cuerdo a los criterios</p>

Categoría	Coordinadora
	<p>de evaluación que como institución nosotros manejamos y son preparadas por los docentes y revisadas por el asesor del área quien se encarga de monitorear y verificar que realmente la evaluación se de acuerdo al criterio o a la capacidad que los alumnos están desarrollando EC-página 1(L37-L43)</p> <p>aún les cuesta muchas veces a los profesores poder preparar preguntas de acuerdo a los criterios o a los niveles de aprendizaje. EC-página 1(L48), página2 (L50)</p> <p>muchos profesores cumplen se puede decir al pie de la letra esos momentos del aprendizaje y de evaluación de acuerdo a la recomendaciones que sus asesores o sus coordinares les dan, sin embargo todavía persisten algunos profesores que quieren mantenerse o se mantienen con algunos métodos tradicionales y les cuesta un poquito aplicar las nuevas técnicas y las nuevas estrategias tanto para evaluación como para el aprendizaje EC-página 4 (L25- L32)</p>
Técnicas consideradas	no solamente evaluar a través de la pruebas si no también a través de la participaciones en clase , de los trabajos no solamente la evaluación debe ser a través de pruebas si no de diferente forma evaluaciones orales, intervenciones en clase, avances porque una prueba no necesariamente va a determinar el nivel que un niño puede tener EC-página 2(L16-L22)
Determinación de los momentos para evaluar	el profesor puede decidir cuando tomar la prueba de acuerdo al avance del grupo sin embargo al final de bimestre ellos tienen que cumplir con cierto numero de pruebas mínimas como para poder sustentar o promediar el criterio de evaluación que están realizando, tiene que haber mínimo de acuerdo numero de horas de trabajo del curso obviamente si es un curso que tienes 2 horas no podemos pretender que haya pues tal cantidad de evaluaciones pero si el curso tiene por decirle mas de 8 horas definitivamente la evaluación tiene que ser mas constante EC-página 2 (L7-L15)
Valoración de los resultados	<i>NO SE OBTUVO INFORMACIÓN</i>
Uso de la información obtenida	<p>una vez que ellos han evaluado y han visto las dificultades que sus alumnos tienen los profesores deberían verificar o planificar actividades remediables como para ayudar a esos niños a superar las dificultades que se puedan ir presentando EC-página 2 (L34-L37)</p> <p>en el caso e los alumnos del primero grado para ver lo que es la lectoescritura y los alumnos de 6to grado ya cuando van a pasar a la secundaria también algunas evaluaciones, entonces nosotros compartimos esas evaluaciones y tratamos de hacerlas llegar también a los profesores de aquí del colegio para buscar mejores formas, mejores formas porque creo que compartir diversas formas, diversos modos de pensar ayuda a definitivamente los alumnos EC-página 4 (L4-L11)</p>
Comunicación de dificultades por parte del docente	percibo que prefieren o callarse o tratar de manejar la situación de la mejor que ellos pueden sin tal vez pedir ayuda creo yo por miedo a que vayan a ser llamados, que se les llame la atención EC-página 2 (L52-L55)

Categoría	Coordinadora
Enfoque de aprendizaje de la institución	el enfoque definitivamente es desarrollo de competencias, de capacidades, de habilidades en el alumno que nosotros podamos determinar EC-página 3 (L15-L17)
Capacitación docente en evaluación	Nosotros contamos con un asesor externo al colegio que se reúne semanalmente con los asesores de cada área y a la vez también se reúne en las vacaciones del alumnado con los profesores y trabajan diversos aspectos, no solamente los aspectos relacionados con la evaluación si no diverso temas de interés que pueden ser proyectos, proyectos de innovación o trabajos que pueden hacer los alumnos en fin, pero también se trabaja con este asesor externo lo que viene hacer la evaluación y además a través de la dirección y a través de las coordinaciones siempre se están buscando las nuevas estrategias, las nuevas alternativas no solamente nacionales que pueden mandarlas el ministerio de educación si no también se están buscando nuevas estrategias nuevos tipos de evaluación a nivel por ejemplo latinoamericano EC-página 3 (L31-L44)
Supervisión docentes	se hacen supervisiones continuas, estas supervisiones continuas al profesor son realizadas tanto por el asesor del área como por la coordinación, los asesores tiene una percepción y los coordinadores tienen otra percepción por que obviamente cada persona puede ver las percepciones de una manera diferente pero tratamos en la medida de las posibilidades de tener un perfil básico como algunos criterios o ítems básicos que nos puedan determinar como es el desempeño del profesor tanto en los diversos momentos del aprendizaje tanto como en el momento de evaluar EC-página 4 (L16-L25)

Anexo 7  
Consolidado de análisis comparativo de instrumentos de evaluación del aprendizaje

Categoría de análisis	Docente 1 – Prueba 1	Docente 2– Prueba 2	Docente 3– Prueba 3	Docente 4– Prueba 4	Docente 5– Prueba 5	Docente 6– Prueba 6
1. Evidencia de concepción de evaluación.	<b>Solicita determinar verdad o falsedad de un conocimiento</b>					
			<p><i>Read the stories. Fill in the circle next to the answer.</i> <b>Prueba 3 – Parte A – Indicación</b></p> <p>El alumno debe identificar cuál de las respuestas es la única correcta según su literalidad respecto a un texto presentado.</p>			
	<b>Solicita reproducción de modelo original</b>					
	<p><i>Circle the complete sentences. Then write the sentences.</i> <b>Prueba 1 – Parte I – Indicación</b></p> <p><i>Write the noun that names...</i> <b>Prueba 1 – Parte III – Indicación de los siguientes 4 ítems</b></p> <p>En estos casos el niño además de realizar una identificación, debe copiar exactamente el modelo identificado, de lo que se deduce la intención evaluar a través de ver una reproducción fiel.</p>		<p><i>Fill in the circle next to the sentence that describes the Picture.</i> <b>Prueba 3 – Parte C – Indicación</b></p> <p><i>Fill in the circle by the name of the Picture.</i> <b>Prueba 3 – Parte C – Indicación</b></p> <p>En estos casos para evaluar se solicita identificar un modelo exacto, previamente presentado.</p>		<p><i>Completa con el verbo que corresponde.</i> <b>Prueba 5 – pregunta 1 – Indicación</b></p> <p><i>Lee y completa con los sinónimos. Usa las palabras del recuadro.</i> <b>Prueba 5 – pregunta 2 - Indicación</b></p> <p><i>Escribe el singular de las siguientes palabras.</i> <b>Prueba 5 – pregunta 3 – Indicación</b></p> <p>En todos los casos se busca que el alumno exprese una respuesta que ya está planteada, luego de una identificación conceptual. El alumno solo debe copiar la respuesta correcta.</p>	<p><b>DICTADO Prueba 6 – Parte II – Indicación</b></p> <p>El alumno debe reproducir palabras según percibe auditivamente y evoca la escritura de las mismas.</p>

		<b>Posibilidad de varias respuestas</b>			
	<p><i>Escribe una oración con cada dibujo. Prueba 2 – Pregunta 1 – Indicación</i></p> <p>En este caso el niño debe crear su propia oración a partir de un dibujo, al cual puede denominar una imagen de la manera que perciba, por ejemplo, ante el dibujo de dos niños, los llama gemelos y les coloca nombres.</p>		<p><i>Observa la figura. Lee y completa la tabla.</i>  <b>Problema</b>  <b>Solución</b>  <i>¿Qué ocurre? ¿Cuál es la solución?</i>  <b>Prueba 4 – página 3 – pregunta 1 – Indicación</b></p> <p>Se evalúa a través del planteamiento de una respuesta personal, según se perciba un determinado problema y se decida por una particular solución.</p>	<p><i>Lee las oraciones y completa con un verbo o acción.</i>  <b>Prueba 5 – pregunta 5 – Indicación</b></p> <p>Se busca que el niño seleccione a criterio personal el verbo que complete la oración.</p>	<p><b>ESCRIBE UN TEXTO DE CUATRO ORACIONES USANDO LOS SIGUIENTES SUJETOS. (...) NO TE OLVIDES DE LOS CONECTORES DE SECUENCIA</b>  <b>Prueba 6 – Parte II – Indicación</b></p> <p>Se solicita redactar un texto, el cual puede resultar diverso entre todos los alumnos, solo debe demostrar el buen uso de los pronombres.</p>
		<b>Solicita creación propia</b>			
				<p><i>Describe a uno de los personajes del cuento “John-John, el dragón del lago Titicaca” (...) ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Por qué te gusta?</i>  <b>Prueba 5 – pregunta 6 – indicación</b></p> <p>Se evalúa requiriendo que el alumno redacte libremente una descripción sobre el personaje que prefiere de una lectura. Esto va de la mano con el comprobar su comprensión.</p>	<p><b>ESCRIBE UN POEMA SIGUIENDO LOS SIGUIENTES PASOS (TÍTULO-PRIMERA ESTROFA-SEGUNDA ESTROFA).</b>  <b>Prueba 6 – Parte VII – Indicación</b></p> <p>El alumno solo recibe una estructura, pero el contenido y las características que le pondrá a su poema serán creados por sí mismo.</p>
		<b>Solicita argumentación</b>			

				<p>Las imágenes muestran lo que pasó. Escribe una oración que cuente <b>POR QUÉ</b> pasó lo que muestran las imágenes.</p> <p><b>Prueba 4 – página 2 – pregunta 1 – Indicación</b></p> <p>Al evaluar se solicita que el niño dé razones de lo que observa, de manera que a su nivel argumente.</p>		
<b>2. Objeto de evaluación.</b>	<b>Verdad absoluta</b>					
	<p><i>Circle the complete sentences. Then write the sentences. Prueba 1 – Parte I – Indicación</i></p> <p><i>Circle the nouns in each sentence. Write two nouns in each list. Prueba 1 – Parte II – Indicación</i></p> <p><i>Write the noun that names... Prueba 1 – Parte III – Indicación de los siguientes 4 ítems</i></p> <p>En todos los casos, las preguntas solicitan una reproducción fiel de modelos presentados, pues si al solicitarse sustantivos de un texto colocara una palabra no presente en el texto, aunque fuese sustantivo, se valora como incorrecto.</p>	<p><i>Ordena las siguientes oraciones. Prueba 2 – Pregunta 2 – Indicación</i></p> <p>Se presentan palabras desordenadas, de las cuales una palabra lleva mayúscula y una punto final, entonces, hay una sola forma correcta de ordenar la oración.</p>	<p><i>There are many kinds of bikes. Some are big. Some are small. Some are red. Some are blue. Many children like bikes.</i></p> <p><b>Prueba 3 – Parte A – primer texto de estímulo</b></p> <p>La comprensión literal de este texto es lo que se busca en esta sección de la prueba. Ello se comprueba con una única posibilidad de respuesta ante la pregunta.</p>		<p><i>Completa con el verbo que corresponde. Prueba 5 – pregunta 1 - Indicación</i></p> <p>El objeto de evaluación solo es un verbo, una sola respuesta correcta.</p>	<p><b>COMPLETA LAS SIGUIENTES ANALOGÍAS. Prueba 6 – parte IV – indicación</b></p> <p>Las analogías tienen una sola posibilidad de respuesta, están determinadas por una lógica bajo la que el niño debe responder.</p>
	<b>Inferencia, aplicación de un procedimiento</b>					
	<p><i>Circle the nouns in each sentence. Write two nouns in each list.</i></p>			<p><i>Lee la historia y pinta el círculo de la oración que</i> <b>SACA LA CONCLUSIÓN</b></p>	<p><i>Lee las oraciones y completa con un verbo o acción.</i></p>	<p><b>OBSERVA LAS IMÁGENES. PONLES NOMBRE Y LUEGO</b></p>

<p><b>Prueba 1 – Parte II – Indicación</b> Si bien se solicita comprobar una verdad aprendida, además se solicita realizar una clasificación.</p>			<p><i>de la historia.</i> <b>Prueba 4 –Parte I – indicación</b>  La pregunta evalúa la identificación de la conclusión presentada (una verdadera y una falsa) luego de haber leído y comprendido un breve párrafo  <i>Lee el problema. Luego pinta el círculo de la solución correcta.</i> <b>Prueba 4 –Parte III – indicación</b>  La pregunta evalúa el identificar una solución determinada ante un problema planteado.</p>	<p><b>Prueba 5 – pregunta 5 – indicación.</b>  <i>Clasifica los verbos en el siguiente cuadro donde corresponda.</i> <b>Prueba 5 – pregunta 7 – indicación.</b>  Se solicitan inferencias particulares, sin modelos, se procede según el discernimiento particular y es lo que se quiere ver.</p>	<p><b>CLASIFICA SUS NOMBRES EN LA TABLA, SEGÚN CORRESPONDA.</b> <b>Prueba 6 – Parte III – indicación</b>  El alumno debe aplicar el procedimiento de la identificación y clasificación según la sílaba tónica.</p>
<b>Construcción, recreación</b>					
	<p><i>Escribe una oración con cada dibujo.</i> <b>Prueba 2 – Pregunta 1 – Indicación</b>  <i>Escribe una oración con cada palabra.</i> <b>Prueba 2 – Pregunta 3 – Indicación</b>  En estos casos el objeto de evaluación se evidencia cuando el alumno sigue un proceso y elabora por sí mismo algo original.</p>			<p><i>Describe a uno de los personajes del cuento “John-John, el dragón del lago Titicaca” (...) ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Por qué te gusta?</i> <b>Prueba 5 – pregunta 6 – indicación</b>  La idea es que el alumno demuestre su comprensión sobre los elementos de la lectura, como son los personajes, a través de la elaboración individual del personaje de su gusto.</p>	<p><b>ESCRIBE UN TEXTO DE CUATRO ORACIONES USANDO LOS SIGUIENTES SUJETOS. (...) NO TE OLVIDES DE LOS CONECTORES DE SECUENCIA</b> <b>Prueba 6 – parte ii – indicación.</b>  <b>ESCRIBE UN POEMA SIGUIENDO LOS SIGUIENTES PASOS (TÍTULO-PRIMERA ESTROFA-SEGUNDA ESTROFA).</b> <b>Prueba 6 – Parte VII – Indicación</b>  En ambos casos el alumno construye la respuesta demostrando que es capaz de crear por sí mismo, a diferentes niveles (con</p>

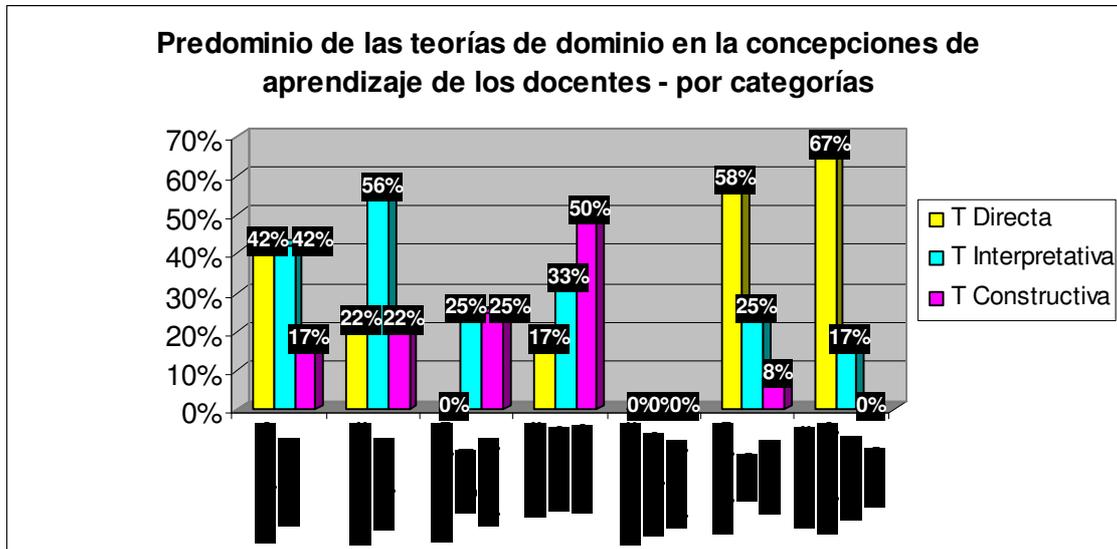
						estímulo y sin estímulo) escritos que muestran su percepción particular.	
<p><b>3. Valoración de los resultados.</b></p>	<p><i>Megan and Fred play in the park.</i>  <b>People:</b>  <i>Megan</i>  <i>Fred</i>  <b>Prueba 1 - Parte II – Texto de Estímulo – respuesta 1</b></p> <p>En este caso, como en los siguientes la maestra aprueba la reproducción fiel de los sustantivos, como indicio de la identificación del mismo.</p>		<p><b>Aprobación ante la reproducción de la realidad</b></p> <p><i>Mike takes the mail. ✓</i>  <b>Prueba 3 - Parte C – Pregunta 1</b>                  El niño marca el círculo que describe exactamente lo que aparece en una imagen.</p>		<p><i>cambié ✓</i>  <i>escribo-ibo</i>  <i>caminar ✓</i>  <b>Prueba 5 - Pregunta 1 – Respuestas a, b y c</b></p> <p>Se aprueba solamente las palabras que reproducen exactamente la verdad planteada. El error ortográfico descalifica la respuesta, pues aunque es el verbo apropiado, no se considera correcta la escritura.</p>	<p><i>Wiracocha los dejó en penumbras. ✓</i>  <b>Prueba 6 – Parte VIII – Respuesta 1.</b>                  La maestra aprueba que haya escrito respetando fielmente las reglas ortográficas.</p>	
			<p><b>Aprobación ante reproducción aunque posea distorsión</b></p>				
		<p><i>ninos ✓</i>  <b>Prueba 2 – Pregunta 4 – Respuesta 2, columna 2</b>                  La profesora aprueba la respuesta del alumno a pesar de tener un error al escribir la letra n en lugar de n, pero cumple con señalar el plural que es objetivo de la pregunta.</p>		<p><i>ay un desorden en la casa. ✓</i>  <b>Prueba 4 – página 3 – respuesta al Problema</b></p> <p>Se valora como correcta la respuesta a pesar de tener un error ortográfico, ya que cumple con describir el problema en la imagen.</p>			
		<p><i>Juan y Pepe son gemelos. ✓</i>  <b>Prueba 2 – Pregunta 1 – Respuesta 1</b>                  Se califica como correcta la oración elaboradas libremente bajo un estímulo.</p>		<p><b>Aprobación ante la elaboración propia</b></p> <p><i>La niña podría limpiar la cocina. ✓</i>  <b>Prueba 4 – página 3 – explicación de la solución</b>                  Se valora como correcta la respuesta pues cumple con indicar una solución, aunque sí se señala el error ortográfico en la palabra</p>	<p><i>Pasado Presente Futuro</i>  <i>armé/ tejo/ pintara</i> ○  <i>leyó/ canta/ manejare</i> ○  <b>Prueba 5 - Pregunta 7 – cuadro de respuesta</b></p> <p>Se valora que el alumno organice por sí mismo los verbos según el tiempo.</p>	<p><i>Te quiero mamá abrazar/</i>  <i>te quiero papá cantar/</i>  <i>en los grandes días/</i>  <i>de las ricas tías/</i>  <b>Prueba 6 – Parte VII – Respuesta, primera estrofa.</b>                  La maestra valora la composición del alumno,</p>	

				cocina.		como creación original.
<b>4.Tipo de preguntas</b>	<b>De reproducción</b>					
	<p><i>Circle the complete sentences. Then write the sentences. Prueba 1 – Parte I – Indicación</i></p> <p><i>Circle the nouns in each sentence. Write two nouns in each list. Prueba 1 – Parte II –Indicación</i></p> <p><i>Write the noun that names... Prueba 1 – Parte III – Indicación de los siguientes 4 ítems</i></p> <p>En todos los casos los niños deben reproducir, o repetir modelos presentados, previa identificación.</p>				<p><i>Completa con el verbo que corresponde. Prueba 5 – pregunta 1 – Indicación</i></p> <p><i>Lee y completa con los sinónimos. Usa las palabras del recuadro. Prueba 5 – pregunta 2 - Indicación</i></p> <p><i>Escribe el singular de las siguientes palabras. Prueba 5 – pregunta 3 – Indicación</i></p> <p>En todos los casos los niños deben reproducir, o repetir modelos presentados, previa identificación un concepto.</p>	<p><i>Circle the complete sentences. Then write the sentences. Prueba 1 – pregunta I – indicación</i></p> <p><i>Circle the nouns in each sentence. Write two nouns in each list. Prueba 1 – pregunta II – indicación</i></p> <p><i>Write the noun that names... Prueba 1 – pregunta I – indicación de los siguientes 4 ítems.</i></p> <p>En todos los casos los niños deben reproducir, o repetir modelos presentados, previa identificación.</p>
	<b>De demostración de memoria</b>					
			<p><i>Read the question and sentences. Circle the correct word. Prueba 3 – Parte B – indicación</i></p> <p>La pregunta lleva a evocar el vocabulario aprendido luego de comprender la premisa incompleta.</p>			
<b>De observación intencional</b>						
		<p><i>Fill in the circle next to the sentence that describes the Picture. Prueba 3 – Parte C –</i></p>		<p><i>Las imágenes muestran lo que pasó. Escribe una oración que cuente POR QUÉ pasó lo que muestran</i></p>		

			<p><b>Indicación</b></p> <p><i>Fill in the circle by the name of the Picture. Prueba 3 – Parte C – Indicación</i></p> <p>Estas preguntas llevan al alumno a observar para poder identificar enunciados y palabras con imágenes presentadas, las cuales en ocasiones presentan detalles específicos que deben ser considerados antes de tomar una decisión.</p>	<p><i>las imágenes.</i></p> <p><b>Prueba 4 –Parte II – indicación.</b></p> <p><i>Observa la figura. Lee y completa la tabla. Prueba 4 –Parte IV – indicación.</i></p> <p>En estas preguntas los niños deben expresarse a partir de lo que han percibido al observar. Esto se presta a una interpretación personal.</p>		
			<b>De aplicación práctica, elaboración</b>			
	<p><i>Escribe una oración con cada dibujo.</i></p> <p><b>Prueba 2 – Pregunta 1 – Indicación</b></p> <p><i>Escribe una oración con cada palabra.</i></p> <p><b>Prueba 2 – Pregunta 3 – Indicación</b></p> <p>En ambos casos se pide elaborar oraciones con el vocabulario y la estructura que libremente consideren pertinente.</p>		<p><i>Lee la historia y pinta el círculo de la oración que</i></p> <p><b>SACA LA CONCLUSIÓN de la historia.</b></p> <p><b>Prueba 4 –Parte I – indicación</b></p> <p><i>Lee el problema. Luego pinta el círculo de la solución correcta. Prueba 4 –Parte III – indicación</i></p> <p>En ambos casos, las preguntas llevan a marcar conclusiones o soluciones que deben ser seleccionadas por los alumnos luego de un proceso mental que los lleve a comprender lo leído.</p>	<p><i>Describe a uno de los personajes del cuento “John-John, el dragón del lago Titicaca” (...) ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Por qué te gusta?</i></p> <p><b>Prueba 5 – pregunta 6 – indicación.</b></p> <p>Este tipo de pregunta se realiza solicitando elaboración de una descripción.</p> <p><i>Lee las oraciones y completa con un verbo o acción.</i></p> <p><b>Prueba 5 – pregunta 5 - Indicación</b></p> <p>En este caso debe aplicar su conocimiento sobre los verbos para poder seleccionar el adecuado.</p>		

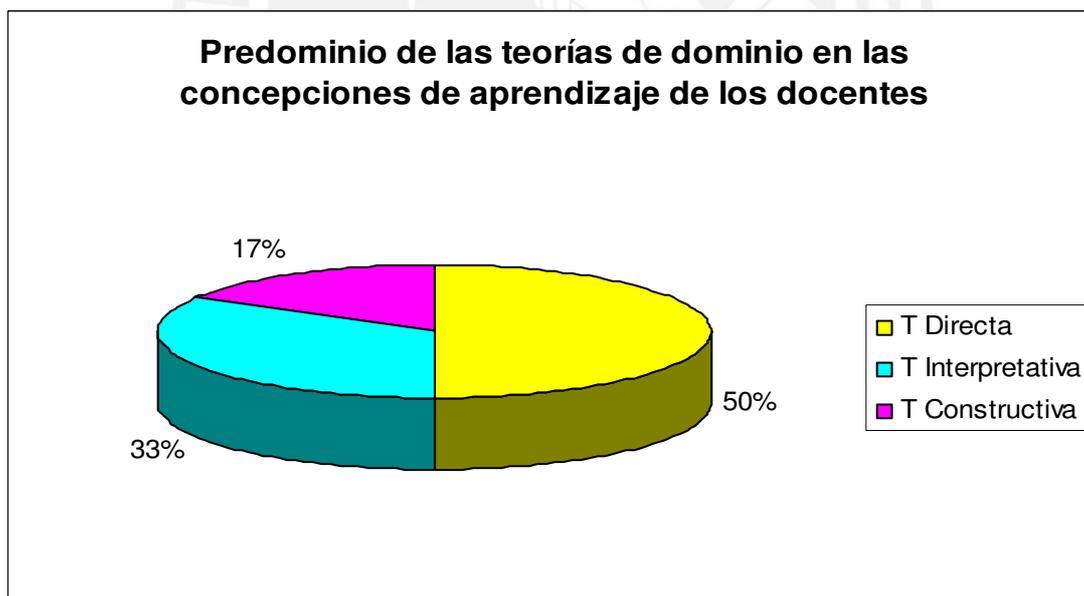
Anexo 8  
Gráficos de resultados del análisis de la información

GRAFICO 01



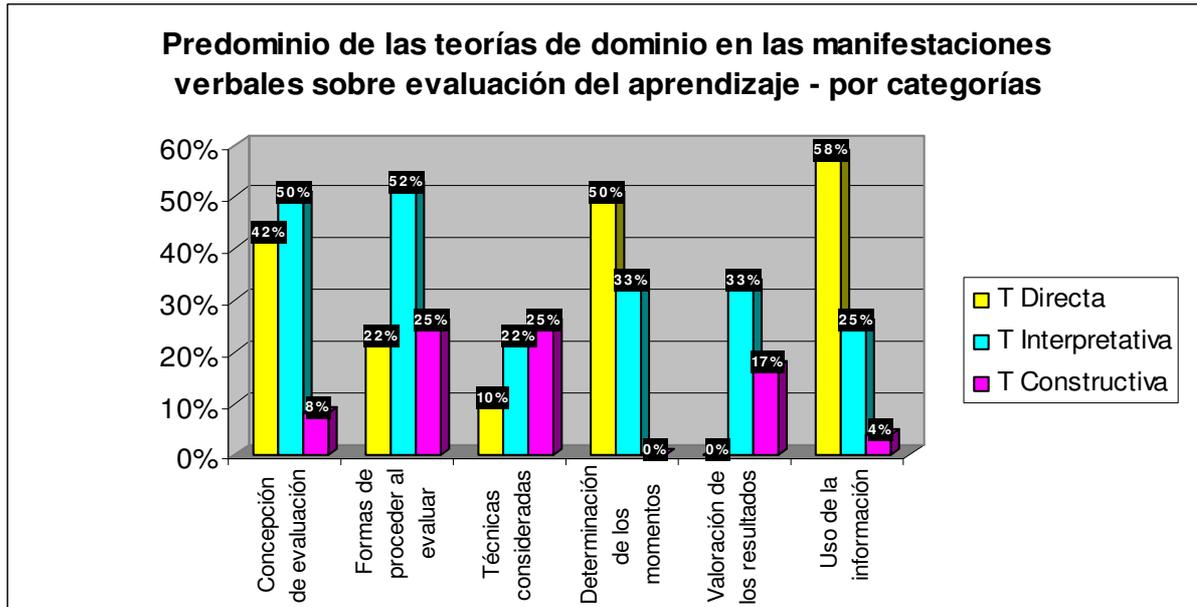
Fuente: Elaboración propia 2008

GRÁFICO 02



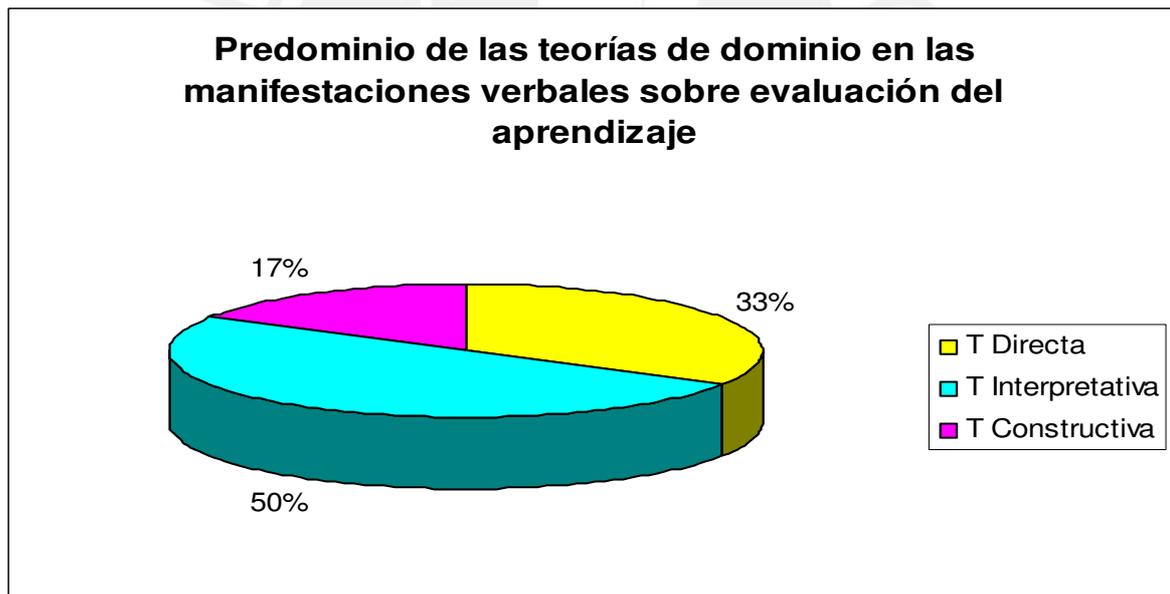
Fuente: Elaboración propia 2008

GRÁFICO 03



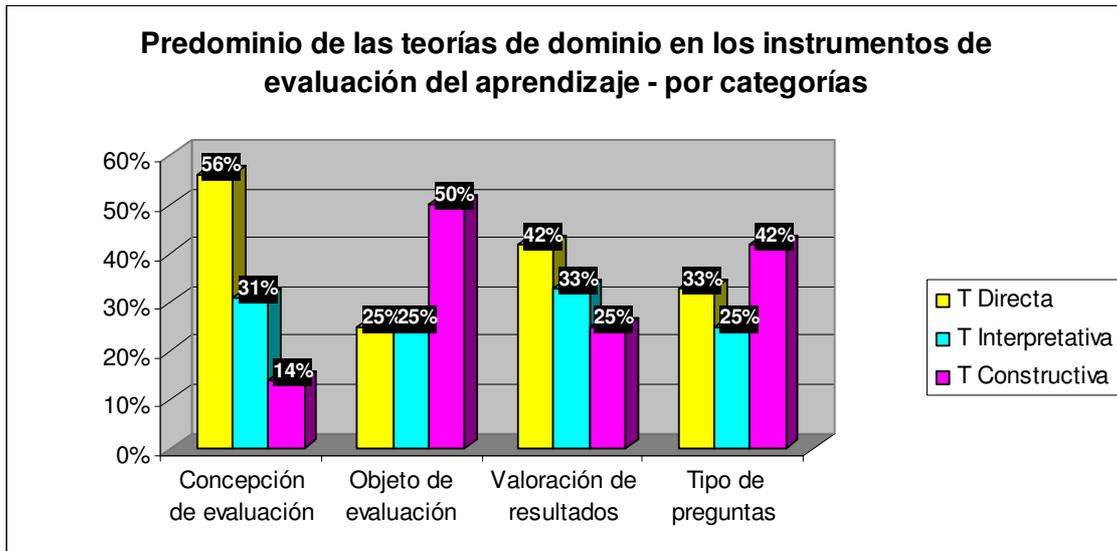
Fuente: Elaboración propia 2008

GRÁFICO 04



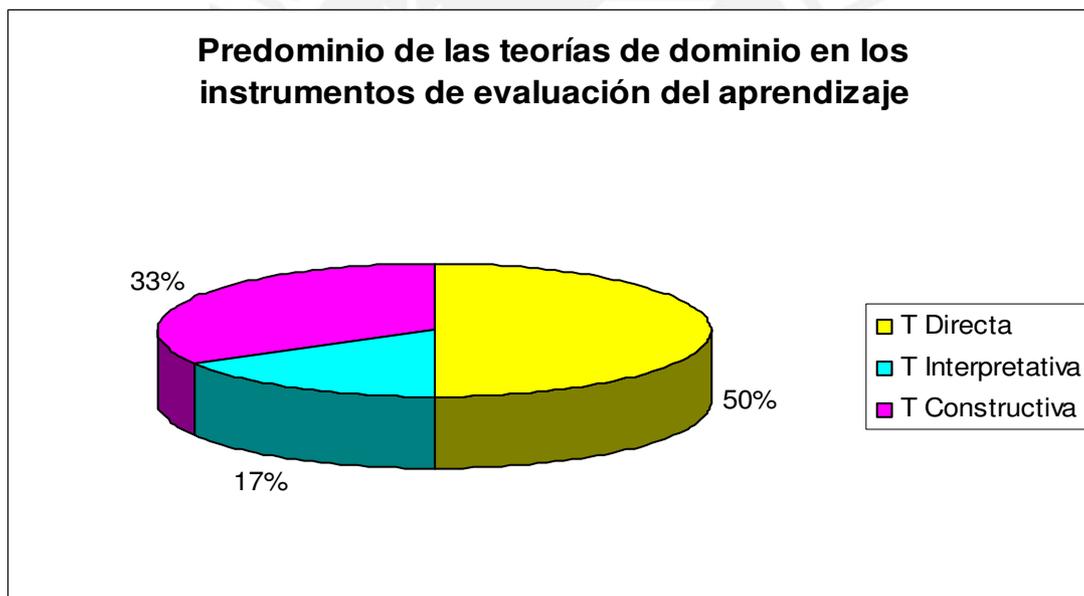
Fuente: Elaboración propia 2008

GRÁFICO 05



Fuente: Elaboración propia 2008

GRÁFICO 06



Fuente: Elaboración propia 2008