

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS, SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Francisco Javier Ruíz Ortega*
Carmen Dussán Lubert**
Lucero Alexandra Ruíz Ortega***

Ruiz Ortega, Francisco Javier, Dussán Lubert, Carmen y Ruiz Ortega, Lucero Alexandra. (2015). "Concepciones de los docentes en formación de la Universidad de Caldas, sobre la evaluación de los aprendizajes". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, Vol. 10, pp. 145-163. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

La evaluación debe permitir la recolección de información para la toma de decisiones y también la potenciación de acciones autorreguladoras hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio reafirma la importancia que tiene el pensamiento docente como marco orientador de sus prácticas. De ahí que la intención fundamental fue la de indagar en los docentes en formación de la Universidad de Caldas, sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes. El cuestionario aplicado a los estudiantes de la práctica educativa I y II de seis licenciaturas permitió obtener datos desde los cuales se evidenció que las concepciones no dependen de si los estudiantes cursan dicha práctica, por lo que hay una mayor tendencia a aceptar la evaluación desde una perspectiva pedagógica y reguladora. Asimismo, hay confusiones relevantes con la perspectiva social. Por tanto, es una discusión que debe hacerse explícita en los programas de formación docente.

PALABRAS CLAVE: evaluación de los aprendizajes, concepciones docentes, práctica docente, autorregulación.

* Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. E-mail: francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

** Departamento de Matemáticas, Universidad de Caldas. E-mail: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

*** Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. E-mail: lucero.ruiz@udea.edu.co

Recibido 20 de agosto de 2014, aceptado 28 de octubre del 2014.

NOVEL TEACHER'S CONCEPTIONS OF CALDAS UNIVERSITY ABOUT LEARNING ASSESSMENT

ABSTRACT

The assessment should allow the collection of information for decision-making and enhancing self-regulatory actions towards improving the teaching and learning. This study reaffirms the importance of teaching thinking as frameworks guiding their practices; hence its fundamental intention was to investigate novel teachers at the University of Caldas, their conceptions about learning assessment. The questionnaire administered to students of practice I and II six different degrees, yielded data from which it was evident that the concepts do not depend on whether students take practice I or II and that although there is a greater tendency to accept the evaluation from a pedagogical and regulatory perspective, there is significant confusion with the social perspective. An argument to be made explicit in teacher formation programs.

KEY WORDS: learning's assessment, teachers conceptions, performance teacher, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso con alcances diversos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su diversidad se debe a la toma de decisiones sociales o pedagógicas que los docentes realizan después de analizar la información recogida en las prácticas evaluativas tal como lo exponen Biggs (2005), Sáiz y Román (2011), así como a las diversas formas de aprender y los diversos estilos cognitivos que poseen los y las estudiantes que ingresan a nuestras aulas. Por ello se puede afirmar que la evaluación como proceso, afecta o condiciona el desarrollo y aplicación de los currículos institucionales (Bonsón y Benito, 2005; Sanmartí y Alimenti, 2004). También que la evaluación es un proceso e instrumento de comunicación que facilita la construcción de conocimiento en el aula de clases (Ávila, 2001; Jorba, Casellas, Prat y Quinquer, 2000) y permite, además, asignar valor a los desempeños de docentes y estudiantes condicionando de esta manera los procesos que ellos desarrollan en el aula (Lavooy y Krumm, 2010).

Ahora bien, centrarse en el concepto de evaluación no significa desarticularlo de la enseñanza y el aprendizaje ni de los contenidos (conceptos, actitudes o procedimientos) que se abordan en el aula. Este trabajo no pretende hacer una discusión teórica sobre los paradigmas que han caracterizado los procesos evaluativos: intuición pragmática; docimología o ciencia de los exámenes; tyleriano; la evaluación formativa; la evaluación al servicio de la decisión o la evaluación comprensiva (Rueda y Toreumada, 2008); sino reconocer, en primer lugar, como lo proponen otros autores (Angulo, 2002; Benarroch y Marín, 2011; Chan, 2004; Fernández, Gil y Carrascosa, 2002; Fernández, Tuset, Pérez y Leyva, 2009; Hancock y Gallard, 2004; Marcelo, 2005; Ruíz, 2006), que es indispensable conocer qué piensan los docentes de la ciencia, su enseñanza, el aprendizaje y sobre los procesos evaluativos para comprender mejor sus prácticas; y, en segundo lugar, reafirmar que si se quiere obtener cambios significativos en las prácticas de enseñanza de nuestros docentes es indispensable intervenir sus concepciones entre ellas las de evaluación (Delval 2002; Llinares, 1996; Moreno y Azcárate, 2003; Gil y Rico, 2003).

En este sentido el trabajo que se expone se apoya en los desarrollos teóricos que sobre el concepto de evaluación han desarrollado Sanmartí y Alimenti (2004), para quienes la evaluación es un proceso que se desarrolla en tres etapas: (i) recoger información; (ii) analizar y emitir juicios; y (iii) tomar decisiones sobre los juicios emitidos; proceso que afecta indiscutiblemente la acción del docente en el aula, pues la decisión que él/ella tome asigna a la evaluación una función de orden social o pedagógico. En la primera el proceso evaluativo tiene como propósito certificar los desempeños, por ello se podría hablar de evaluación sumativa o calificativa. En la segunda función, en cambio, la intencionalidad se orienta en cómo mejorar los aprendizajes para hacerlos más significativos sustentándose, entonces, en la potenciación de procesos de regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Otro aspecto de orden conceptual en el campo específico de las ideas acerca de la evaluación de los aprendizajes se identifica en Brown (2005), ya que en sus trabajos sobresale la evaluación como actividad necesaria y fundamental en la labor docente; actividad que requiere, de ellas y ellos, asumir una nueva actitud frente al proceso de evaluación de los aprendizajes y sobre sus resultados, al igual que aplicar rigurosamente nuevas formas de evaluación apoyadas tanto en el trabajo colectivo dentro de las comunidades de aprendizaje como en los avances que sobre el tema arrojan las investigaciones en el campo de la didáctica de las disciplinas.

Desde las perspectivas anteriores el eje central de discusión acerca de las concepciones en evaluación debe trascender la polémica referente a los instrumentos utilizados para la evaluación y acercarse a la reflexión sobre aspectos conceptuales y de depuración de los esquemas de pensamiento que se tienen sobre este proceso (Smutter, 2006), así como de otros conceptos que afectan el desarrollo de acciones evaluativas para potenciar aprendizajes significativos.

Por último, y ubicándonos en los programas de formación de docentes, es indiscutible que se vive en una realidad en la cual, pese a que la evaluación es un aspecto central en dichos programas, nuestros egresados o “no reciben suficiente formación en el ámbito evaluativo o posiblemente no han logrado internalizarla plenamente” (Lavooy y Krumm, 2010: 112). Aunque no se trata solo de recibir información, sino más bien de comprender los marcos teóricos que orientan una toma de posturas de quienes ejercen esta tarea (Díaz, 1987).

Por ello el interés por conocer qué piensan los docentes en formación de la evaluación de los aprendizajes para luego, tras comprender los hallazgos, proponer, en una segunda etapa, rutas de intervención de la formación docente y, tal vez por qué no, de los programas de actualización y capacitación de los docentes en ejercicio.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo no experimental de carácter transversal correlacional (Hernández, 2010). La población objeto de estudio son los estudiantes matriculados en la Universidad de Caldas durante el periodo académico 2013 – II (146 estudiantes), que están cursando la práctica educativa I o II, en las licenciaturas de: Artes Escénicas con énfasis en teatro; Biología y Química; Ciencias Sociales; Filosofía y Letras; Lenguas Modernas; y Música. Se analizan las respuestas dadas por los estudiantes a cuatro preguntas del cuestionario mostrado en la tabla 1, el cual fue construido y validado mediante juicio de expertos y prueba piloto. En las preguntas cada ítem fue calificado en una escala cuantitativa ascendente de 1 a 5, que muestra el grado de importancia que el estudiante da a cada enunciado.

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación.

Variable – Tema	Categorías
Para usted evaluar los aprendizajes es	Un proceso vinculado con la obtención de información, el análisis de la misma y la toma de decisiones frente al resultado de dichos análisis.
	Un proceso que permite conocer qué y cómo se aprende, teniendo como punto de referencia los objetivos planteados al inicio del proceso.
	Una acción que permite identificar en los y las estudiantes, qué tanto han aprendido los conceptos enseñados en el aula para calificar sus resultados.
	Un proceso orientado a homogenizar los conocimientos aprendidos por los y las estudiantes.
	Una acción que además de dar cuenta de los resultados obtenidos en un proceso de enseñanza condiciona la selección de los contenidos su secuenciación y su forma de enseñarlos. De igual manera, es un proceso que permite identificar qué y cómo aprenden los y las estudiantes.
Según usted, la evaluación se desarrolla para	Conocer y proponer estrategias que permitan intervenir los obstáculos en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.
	Cualificar los procesos de enseñanza en función de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y de los objetivos planteados.
	Motivar a los y las estudiantes a seguir en su proceso de aprendizaje. Recoger información para la presentación de los informes exigidos institucionalmente.
	Controlar los procesos que según usted deben desarrollarse en el aula.
	Estandarizar los conocimientos que deben aprenderse en el aula. Identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula.
La manera cómo los y las estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes es	Comprobar, acreditar y avalar los procesos desarrollados por los y las estudiantes.
	Desarrollando o presentando pruebas de tipo oral y escrito. Desarrollando y presentado los talleres propuestos para complementar lo visto en clase.
	Planeado sus propias metas, monitoreándolas e incorporando acciones de mejoramiento ante las dificultades.
	Participando en diálogos colectivos en los cuales se discuten los resultados. Presentado actividades de refuerzo para corregir las deficiencias en los resultados de las pruebas.
La evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar	Conceptos, es decir, qué tanto han aprendido. Actitudes, es decir, el interés y motivación de los y las estudiantes en el aula.
	Transferencia y comunicación del conocimiento, es decir, la comprensión de los conocimientos para utilizarse en la solución de problemas contextuales.
	Valores, es decir, aspectos de orden comportamental en el aula. Procedimientos, es decir, habilidades, destrezas o técnicas.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

El análisis estadístico que se realizó fue el siguiente: análisis descriptivo de la información; comparación de las medias de las calificaciones de las concepciones y de las finalidades, de acuerdo con la práctica educativa, mediante tablas anova a dos vías; comparación de las medias de calificaciones de las concepciones y de las finalidades, de acuerdo con el programa académico del estudiante, mediante tablas anova a dos vías. Se utilizó el paquete estadístico Xlstat ver. 2014.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Del total de entrevistados 144 estudiantes contestaron a la pregunta “práctica educativa que realiza”, de estos últimos 116 (80,6 %) estaban en práctica educativa I y los demás en práctica educativa II. La figura 1 muestra la distribución de los estudiantes por programa y práctica educativa.

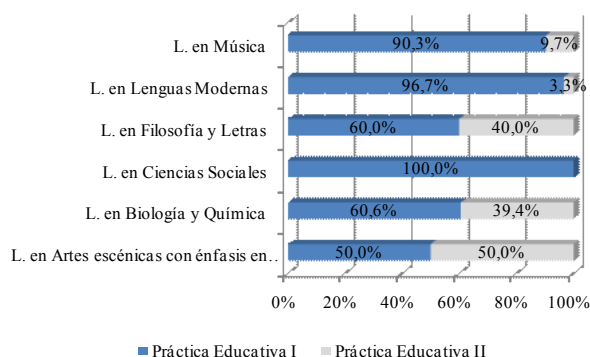


Figura 1. Porcentaje de estudiantes entrevistados, discriminados por programa académico y práctica educativa que realizan.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

En la pregunta “para usted evaluar los aprendizajes es” se observa, en la tabla 2, que los estudiantes que actualmente están realizando su práctica I dan una calificación promedio superior a la evaluación con función social y reguladora, mientras que los que realizan la práctica II reguladora y pedagógica.

Así mismo, se observa que estos últimos dan, en general, calificaciones inferiores o iguales que las que realizan los de la práctica educativa I en cuanto a las definiciones de evaluación.

Tabla 2. Estadísticos de la calificación de las diferentes definiciones de evaluación.

Estadístico	Práctica	Pedag.	Social	Sumativa	Converg.	Regulad.
Número de estud.	I	116,0	116,0	115,0	116,0	116,0
	II	28,0	28,0	28,0	28,0	28,0
Media	I	4,0	4,2	3,5	3,0	4,2
	II	4,0	3,9	3,3	3,0	4,2
Mediana	I	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
	II	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0
Cuartil 1	I	3,0	4,0	3,0	2,0	4,0
	II	3,5	3,0	2,0	2,0	3,5
Cuartil 3	I	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0
	II	5,0	5,0	4,0	4,0	5,0
Coef. de variación	I	27,4 %	21,8 %	35,5 %	46,4 %	21,6 %
	II	27,4 %	27,4 %	40,5 %	45,3 %	21,7 %

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Los cuartiles 1 y 3 muestran el corte correspondiente al 25 % y 75 % inferior de las calificaciones obtenidas, respectivamente. Se observa que las calificaciones de las evaluaciones sumativa, convergente y pedagógica son inferiores para el 25 % de los estudiantes de práctica I, mientras que la sumativa, convergente y social lo son para los de la práctica II.

El coeficiente de variación muestra una alta homogeneidad en la calificación realizada por ambos grupos de estudiantes en casi todos los criterios evaluados, con excepción de las funciones sumativa y convergente donde se aprecia una mayor dispersión en las respuestas para ambos grupos de estudiantes.

Las medias de las calificaciones dadas por los estudiantes se compararon mediante una tabla anova a dos vías donde el factor 1 fue la práctica educativa que realiza el estudiante, con dos niveles: práctica educativa I y práctica educativa II. El segundo nivel fue la definición de 'evaluación', la cual posee cinco niveles: función pedagógica; social; sumativa; convergente; y reguladora. La variable respuesta fue la calificación dada por el estudiante.

Se encontró que no existe interacción entre la práctica educativa y la definición de evaluación ($P_{\text{valor}} = 0,6895$), lo que significa que la calificación promedio dada por cada grupo de práctica y las definiciones son independientes.

Se demostró, además, que el tipo de práctica que está realizando el estudiante no influye en la calificación promedio de las definiciones ($P_{\text{valor}} = 0,4293$); pero que tales calificaciones medias son diferentes entre definiciones de evaluación ($P_{\text{valor}} = 0,0000$), lo que se explica estableciendo que las preguntas que en promedio obtienen una menor calificación son la evaluación como función convergente y la sumativa. Las funciones pedagógica, social y reguladora, en promedio, obtuvieron igual calificación y su media es superior a la de las dos anteriores (figura 2).

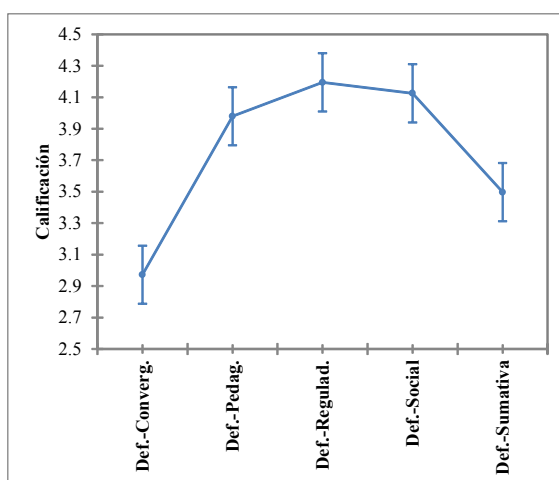


Figura 2. Intervalos de confianza para las medias de las calificaciones de los conceptos de evaluación. Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

En cuanto a la pregunta: “según usted, la evaluación se desarrolla para”, los estudiantes que están realizando su práctica I dan una calificación promedio inferior a la evaluación para recoger información, para la presentación de los informes exigidos institucionalmente, y para estandarizar los conocimientos que deben aprenderse en el aula. Los de la práctica educativa II dan calificaciones bajas a esos dos ítems, pero también a la pregunta “controlar los procesos que deben desarrollarse en el aula”.

Las mayores medias para ambos grupos de estudiantes son las que corresponden a “identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula” y “conocer y proponer estrategias que permitan intervenir los obstáculos en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes”, respectivamente (tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos de la calificación de la pregunta “la evaluación se desarrolla para”.

Estadístico	Práctica	Conocer	Cualif.	Motiv.	Recog.	Contr.	Estand.	Identif.	Comp.
Número de estud.	I	116,0	114,0	115,0	115,0	115,0	115,0	116,0	115,0
	II	28,0	28,0	27,0	28,0	28,0	27,0	28,0	28,0
Media	I	4,2	37,0	3,7	3,0	3,5	3,0	4,3	3,9
	II	4,3	36,0	3,5	3,0	2,9	2,9	3,9	3,5
Mediana	I	5,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0
	II	4,5	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0
Cuartil 1	I	4,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0	4,0	3,0
	II	4,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0
Cuartil 3	I	5,0	4,0	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0
	II	5,0	4,5	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,0
Coef. de variación	I	25,0 %	27,7 %	32,7 %	44,4 %	31,0 %	42,8 %	17,7 %	25,5 %
	II	20,9 %	34,0 %	35,6 %	44,5 %	48,3 %	44,3 %	26,5 %	26,6 %

Las medianas difieren en las preguntas ‘conocer’, ‘controlar’ y ‘comparar’, pues el 50 % de los estudiantes de práctica educativa I califican mejor estas variables que los de la práctica II.

Se observó que las calificaciones de las preguntas “controlar los procesos que deben desarrollarse en el aula” e “identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula” son superiores para el 25 % de los estudiantes de práctica I.

El coeficiente de variación señala poca homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes de práctica educativa I en “recoger información para la presentación de los informes exigidos institucionalmente” y “estandarizar los conocimientos que deben aprenderse en el aula”, igual ocurre para los de práctica educativa II, además de la pregunta “controlar los procesos que según usted deben desarrollarse en el aula”.

Las medias de las calificaciones dadas por los estudiantes se compararon mediante una tabla anova a dos vías donde el factor 1 fue la práctica educativa que realiza el estudiante, con dos niveles: práctica educativa I y práctica educativa II. El segundo nivel fue la explicación de para qué se desarrolla la evaluación, la cual posee ocho niveles: conocer; cualificar; motivar; recoger; controlar; estandarizar; identificar; y comprobar. La variable respuesta fue la calificación dada por el estudiante.

El valor para la interacción de 0,4395 indica que la calificación media dada para los niveles de para qué se desarrolla la evaluación no depende de la práctica que está realizando el estudiante; aunque si se observó una diferencia significativa entre las medias de las calificaciones, las prácticas y las preguntas de para qué se desarrolla la evaluación (Pvalores de 0,0027 y 0,0000).

Lo anterior se puede interpretar de la siguiente manera: los estudiantes de práctica educativa I tienden a calificar más alto a todas las preguntas que los de la práctica II (medias globales de 3,7 y 3,4, respectivamente); asimismo, en cuanto a las preguntas de para qué se desarrolla la evaluación se encontró tal y como muestra la figura 3 que las mayores calificaciones son obtenidas por “conocer y proponer estrategias que permitan intervenir los obstáculos en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes” y por “identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula”; seguidas por “cualificar los procesos de enseñanza en función de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y de los objetivos planteados”, “motivar a los y las estudiantes a seguir en su proceso de aprendizaje” y “comprobar, acreditar y avalar los procesos desarrollados por los y las estudiantes”; cuyas medias son estadísticamente iguales.

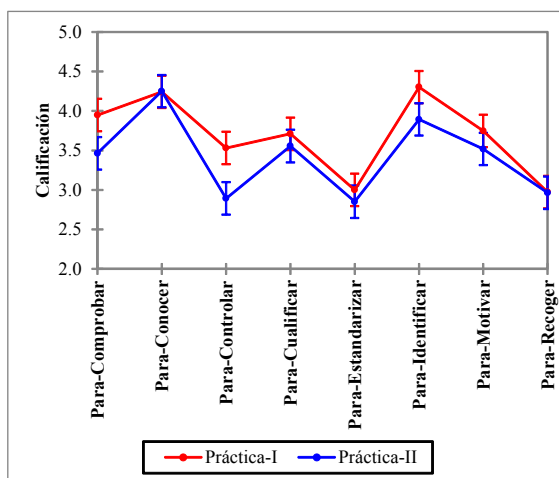


Figura 3. Intervalos de confianza para las medias de las calificaciones de los enunciados de para qué se desarrolla la evaluación. Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Las calificaciones más bajas las obtienen los ítems “recoger información para la presentación de los informes exigidos institucionalmente”, “controlar los procesos que según usted deben desarrollarse en el aula” y “estandarizar los conocimientos que deben aprenderse en el aula” los cuales también poseen medias estadísticamente iguales.

Al analizar la pregunta: “la manera cómo los y las estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes es”, se observa que la media, mediana y cuartiles inferior y superior de las calificaciones de los estudiantes que están realizando práctica I son siempre iguales o superiores en todas las preguntas, con respecto a los de la práctica educativa II. El coeficiente de variación muestra, además, mayor homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes de práctica educativa I (tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos de la calificación de la pregunta “la manera como los y las estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes es”.

Estadístico	Práctica	Pruebas	Talleres	Prop. metas	Diál. colect.	Activ. refuerz.
Número de estud.	I	116	116	116	116	116
	II	27	28	28	28	28
Media	I	3,8	3,9	4,5	4,4	4,3
	II	3,3	3,4	4,2	4,3	3,6
Mediana	I	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0
	II	3,0	3,0	4,0	4,5	4,0
Cuartil 1	I	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0
	II	2,0	3,0	3,5	4,0	3,0
Cuartil 3	I	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
	II	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0
Coef. de variación	I	32,9 %	28 %	16,6 %	18,8 %	20,8 %
	II	42,8 %	38,2 %	19,8 %	21,8 %	33,2 %

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Se realizó un tabla anova a dos vías donde el primer factor fue la práctica educativa que realiza el estudiante y el segundo la explicación acerca de la manera cómo los y las estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes, con cinco niveles: pruebas de tipo oral y escrito; talleres propuestos para complementar

lo visto en clase; planeado sus propias metas; participando en diálogos colectivos; y presentado actividades de refuerzo. La variable respuesta fue la calificación dada por el estudiante.

No se encontró una interacción entre los factores (P valor = 0,4603); no obstante, los dos factores de manera independiente fueron significantes (P valores de 0,0000) en ambos casos.

La prueba de Tukey indicó que la calificación dada en general por los estudiantes de práctica educativa I es superior a la que dan los de la práctica II (promedios globales de 4,2 y 3,7, respectivamente); y con respecto a las categorías de la pregunta acerca de la manera cómo los y las estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes se determinó que las calificaciones más bajas las obtuvieron las cuestiones “pruebas de tipo oral y escrito” y “talleres propuestos para complementar lo visto en clase”, cuyos promedios son estadísticamente iguales. Las cuestiones “planeado sus propias metas” y “participando en diálogos colectivos” obtuvieron las mayores calificaciones promedio (figura 4).

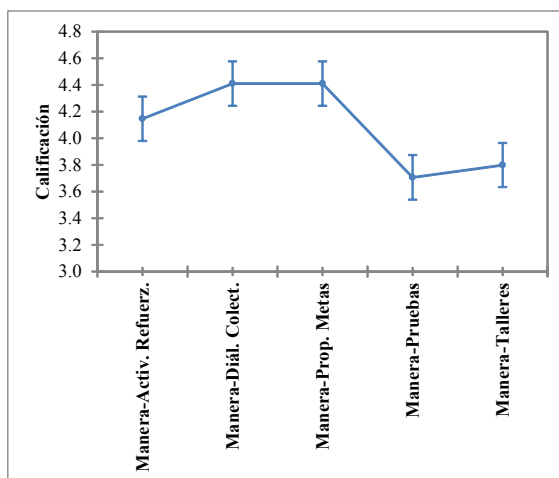


Figura 4. Intervalos de confianza para las medias de las calificaciones de las maneras como los estudiantes participan en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Para la pregunta: “la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar”, los estudiantes de práctica educativa I dan una mayor calificación promedio a la evaluación orientada a valorar actitudes, transferencia y procedimientos; mientras que los de la práctica educativa II, a los dos últimos ítems y a los valores.

La transferencia y comunicación del conocimiento es la variable en la que los estudiantes de práctica educativa I se muestran más homogéneos (menor coeficiente de variación), así como los valores para los de la práctica educativa II (tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos de la calificación de la pregunta “la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar”.

Estadístico	Práctica	Conceptos	Actitudes	Transf. y comunic.	Valores	Procedim.
Número de estud.	I	113	113	113	112	112
	II	28	28	28	28	28
Media	I	3,6	4,1	4,5	4,0	4,2
	II	3,1	3,8	4,4	4,1	4,3
Mediana	I	4,0	4,0	5,0	4,0	4,0
	II	3,5	4,0	5,0	4,0	4,5
Cuartil 1	I	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0
	II	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0
Cuartil 3	I	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
	II	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Coef. de variación	I	31,1 %	24,1 %	20,8 %	26,9 %	22,4 %
	II	42,2 %	31,1 %	18,9 %	17,6 %	23,6 %

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Para realizar la comparación de las medias se trabajó como factor 1 la práctica educativa y como factor 2 la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar. Los niveles de este último factor fueron: conceptos; actitudes; transferencia y comunicación; valores y procedimientos. No se encontró interacción entre los factores ($P_{\text{valor}} = 0,2828$) ni tampoco que el factor ‘práctica’ influyera en la respuesta ($P_{\text{valor}} = 0,1387$); únicamente el factor “la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar” fue significativo ($P_{\text{valor}} = 0,0000$).

Al aplicar la prueba de Tukey a los niveles de este factor se determinó que las menores calificaciones medias fueron obtenidas por “valorar conceptos” y ‘actitudes’; mientras que valorar ‘procedimientos’, “transferencia y comunicación

del conocimiento” y ‘valores’ son estadísticamente iguales y superiores en puntaje a las dos anteriores (figura 5).

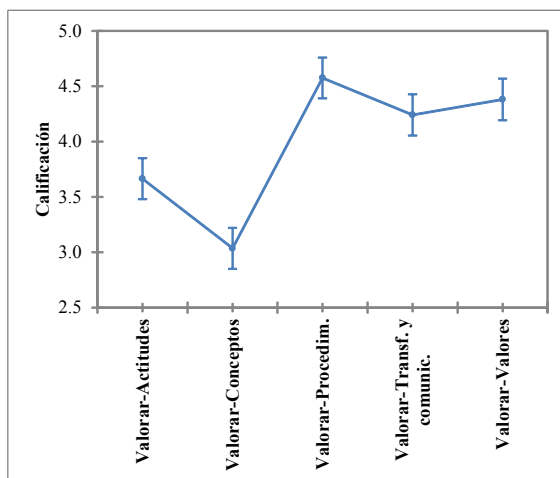


Figura 5. Intervalos de confianza para las medias de las calificaciones de la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes está orientada a valorar.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se presentó en el cuestionario, las concepciones indagadas en los y las practicantes de la Universidad de Caldas se centraron en: concepto de evaluación de los aprendizajes; finalidades de la evaluación; participación de los estudiantes en el proceso evaluativo; y aspectos evaluados.

Con relación con el primer aspecto: qué es evaluar el aprendizaje, los resultados muestran, en primer lugar, que no hay relación con el tipo de práctica que realiza el estudiante (práctica I o II). Una posible explicación a este hecho es que los y las estudiantes cursan asignaturas de formación general en la universidad; en ellas, se tocan aspectos conceptuales básicos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación sin hacer distinciones entre las disciplinas para las cuales se forman como docentes. Además, por lo general, son los mismos docentes los responsables de orientar este tipo de asignaturas. Una situación que puede generar la apropiación de conceptos similares en el proceso académico desarrollado por cada estudiante. En segundo lugar, y pese a que no importa la práctica en la cual se ubiquen las y los

estudiantes de la Universidad de Caldas, existen incoherencias en sus concepciones. La anterior afirmación se deriva de las calificaciones dadas por ellos a conceptos que representan las perspectivas sociales y pedagógicas (Sanmartí y Alimenti, 2004) o reguladoras de la evaluación, dos perspectivas que si bien pueden relacionarse, ofrecen más puntos de distanciamiento que de encuentro. Es decir, si se acepta la evaluación como proceso que igualmente permite identificar debilidades y fortalezas en el aprendizaje (perspectiva pedagógica), también ayuda a identificar qué y cómo aprenden los y las estudiantes, así como a proponer alternativas de trabajo desde los hallazgos identificados (perspectiva reguladora), en tanto no podría darse la misma calificación — como se evidenció en los resultados — a una perspectiva social de la evaluación. En esta, se desconoce el carácter formativo de la evaluación para dar relevancia a la competencia individual, a la actuación motivada por las recompensas de certificación del saber, los títulos, las promociones y las selecciones.

En cuanto a las *finalidades*, los resultados evidenciaron que la mayor calificación se dio a: “conocer y proponer estrategias que permitan intervenir los obstáculos en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes” e “identificar la funcionalidad y comprensión de los conocimientos abordados en el aula”; dos finalidades que están estrechamente relacionadas con la perspectiva pedagógica y reguladora de la evaluación. Un hallazgo importante y positivo si se tiene en cuenta que la evaluación, como proceso formativo, debe ser una oportunidad para el aprendizaje. Debe aceptarse, como lo manifiesta Ávila (2001), que la evaluación y el aprendizaje (y también la enseñanza) además de ser acciones integradas que ocurren en un mismo proceso desarrollado por docentes y estudiantes son acciones que basan sus relaciones en interacciones dialécticas.

Sin embargo, en estas respuestas, identificamos una inconsistencia entre la calificación dada por los y las estudiantes a la perspectiva social de la evaluación y las calificaciones dadas a tres finalidades asociadas con ella: “recoger información para la presentación de los informes exigidos institucionalmente”; “controlar los procesos que según usted deben desarrollarse en el aula”; y “estandarizar los conocimientos que deben aprenderse en el aula”. La inconsistencia se evidencia en el valor ‘alto’ asignado a la concepción de la evaluación, a diferencia de los bajos valores asignados a las finalidades. Una razón más que ratifica las posibles confusiones presentes en esta temática.

En relación con “la implicación o participación de los y las estudiantes en el proceso evaluativo”, los datos arrojan posturas alentadoras relacionadas con la perspectiva

pedagógica y reguladora de la evaluación, ya que para los y las practicantes sus estudiantes participan en el proceso evaluativo, principalmente: “planeado sus propias metas” y “participando en diálogos colectivos”. Acciones coherentes con un proceso evaluativo en el que, los actores, se implican en acciones dialógicas y de negociación de criterios a evaluar, formas y mecanismos de comunicación. Un hecho que podría llevar a que en las instituciones educativas se instale una discusión sustentada en reflexiones sobre aspectos conceptuales y cambio de esquemas de pensamiento evaluativos (Smither, 2000), acercándose de esta manera a perspectivas que aceptan la evaluación como proceso que educa y del cual todos aprenden (Ávila, 2001).

Por último, “sobre los aspectos a evaluar”, los y las practicantes dan mayor valor a la “transferencia y comunicación del conocimiento, es decir, la comprensión de los conocimientos para utilizarse en la solución de problemas contextuales”. Un hallazgo relevante en este estudio toda vez que la evaluación debería convertirse en un proceso contextualizado que permite también a los y las estudiantes poder aplicar de manera comprensiva los conocimientos adquiridos en el aula de clases. Llama la atención, en este punto, que los **valores** como aspecto a evaluar tuviesen una calificación inferior a la transferencia y comunicación del conocimiento; esto debido a que si se pretende formar ciudadanos y ciudadanas, que puedan tomar decisiones informadas sintiéndose integrantes activos de un colectivo social, es indispensable que se fomente y se hagan conscientes de cómo van fortaleciendo sus valores en el aula de clases y de cómo van configurando el respeto por el otro y la disposición de poder trabajar en equipo, una cualidad indispensable para el desarrollo de nuestras sociedades.

CONCLUSIONES

160

Las concepciones sobre evaluación no dependen de la ubicación de los estudiantes en la práctica I o II. Resultado que invita a reflexionar y hacer conscientes a quienes participan en los procesos de formación de los docentes y en cómo están asumiendo y enseñando este complejo y necesario tema educativo.

Los hallazgos muestran rasgos importantes en los y las estudiantes, al aceptar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva pedagógica y reguladora específicamente en el reconocimiento de la participación del estudiante en los procesos evaluativos y en los aspectos que se espera le sean evaluados. Sin

embargo, se identificó una importante confusión en la concepción de la evaluación, ya que ellos asignan indistintamente valores altos a la evaluación con función pedagógica y, a su vez, a la evaluación con función social. Dos concepciones que si bien pueden complementarse tienen características opuestas. En la primera, sabemos que la evaluación del aprendizaje es un proceso de regulación del mismo; una acción que permite a los estudiantes la aproximación progresiva de sus representaciones con las del docente desde tres momentos: proactivo, interactivo y retroactivo. En la segunda, en cambio, la evaluación se asume como una acción de sometimiento y control de los sistemas educativos.

Lo anterior, se convierte en uno de los posibles aspectos a intervenir en los diferentes programas de formación de docentes. Esto con el fin de comprender la funcionalidad de acciones evaluativas encaminadas a la medición, la clasificación y la acreditación, pero también a acciones más profundas orientadas a que los y las estudiantes se autoevalúen, identifiquen sus propias dificultades en los procesos de aprendizaje, las causas, y, finalmente, puedan proponer alternativas para intervenirlas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar ciencias: análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria basada en la metacognición*. Tesis para optar al título de Doctor, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Ávila, P. (2001). *La cultura. Modos de comprensión e investigación*. Ediciones Antropos.
- Benarroch, A. y Marín, N. (2011). "Relaciones entre creencias sobre enseñanza, aprendizaje y conocimiento de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 29, No. 2, pp. 289-304.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, M. y Águeda, B. (2005). "Evaluación y aprendizaje". En: Águeda, B. y Cruz, A. (eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2005). "Assessment for learning." *Learning and Teaching in Higher Education*, Vol. 1, pp. 81-89.

Chan, K. (2004). "Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education." En: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1361&context=ajte>. [consultado abril de 2014].

Delval, J. (2002). "Entrevista a Juan Delval". *Investigación en la Escuela*, No. 43, pp. 71-80.

Díaz, Á. (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa, México". *Perfiles Educativos*, No 37 pp. 3-15.

Fernández, I., Gil, D. y Carrascosa, J. (2002). "Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza". *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 20, No. 3, pp. 477-488.

Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y Leyva, A. (2009). "Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales". *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 27, No. 2, pp. 287-298.

Gil, F. y Rico, L. (2003). "Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas". *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 21, No. 1, pp. 27-47.

Hancock, E. S., y Gallard, A. J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 15, No4, pp. 281-291.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana Editores.

Jorba, J., Casellas, E., Prat, A. y Quinquer, D. (coord.) (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Barcelona: ICE, UAB.

Lavooy, V. y Krumm, G. (2010). "Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de profesores universitarios con y sin título docente". *Revista de Psicología*, Vol. 6, No. 11, pp. 87-112.

Linares, S. (1996). "Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: conocimiento, creencias y contexto en relación con la noción de función". En: Ponte, J. et al. (coord.). *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática. Quê formação?* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Marcelo, C. (2005). "La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar". En: Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (comps.). *Pensamiento y*

conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). "Concepciones de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones químicas diferenciales". *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 21, No. 1, pp. 27-47.

Remesal, A. (2005). *Los problemas de la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria*. Tesis para optar al título de Doctor, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.

Rueda, M. y Toreumada, A. (2008). "Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente". *Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*, No. 53, pp. 97-112.

Ruiz, F. (2006). Ideas de ciencia y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 2 No. 1, pp. 119-130.

Sáiz, M. y Román, J. (2011). "Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría". *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 16, No. 1, pp. 145-161.

Sanmartí, N. y Alimenti, G. (2004). "La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química". *Educación Química*, Vol. 15, No. 2, pp. 120-128.

Smither, Y. (2006), "La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18, No. 46, pp. 153-165.