

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2009.

Construcción de modelos compartidos de evaluación de aprendizajes en la universidad.

Zion, María Victoria y Rodil Martínez, Alfredo.

Cita:

Zion, María Victoria y Rodil Martínez, Alfredo (2009). *Construcción de modelos compartidos de evaluación de aprendizajes en la universidad. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/409>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/gKT>

CONSTRUCCIÓN DE MODELOS COMPARTIDOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD

Zion, María Victoria; Rodil Martínez, Alfredo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La evaluación como aspecto relevante de la enseñanza se estudió tradicionalmente desde modelos conductistas, enfocando las conductas observables y medibles tanto de alumnos como de profesores. En las últimas décadas el viraje hacia concepciones constructivistas del aprendizaje y las corrientes críticas en educación evidenciaron la necesidad de nuevos modelos de enseñanza que reclaman nuevos abordajes para su investigación. Esta investigación se propone profundizar el análisis de las prácticas de evaluación de profesores de los Ciclos Inicial y Avanzado de Formación de una carrera de la UTN, a partir del diseño y producción conjunta de un modelo de evaluación de aprendizajes no tradicional con el objeto de dar cuenta de las transformaciones posibles en su práctica. Desde esta postura sostenemos que para comprender nuevos teorías tanto como para generar nuevas prácticas se debe establecer una base de significados compartidos. El trabajo conjunto entre docentes e investigadores se inscribe en el marco de un modelo de investigación-acción. Nuestro marco teórico presenta dos líneas argumentativas principales: una que vincula la Evaluación innovadora con los principios del Constructivismo Psicogenético y la Escuela Socio-Histórica y otra que articula la Evaluación como Práctica Social con la Escuela Socio-histórica, particularmente con el concepto de actividad. El presente trabajo aborda la segunda de estas líneas.

Palabras clave

Evaluación Práctica Actividad Significados compartidos

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF MODELS FOR EVALUATING SHARED LEARNING IN THE UNIVERSITY

Evaluation as a relevant aspect of teaching is traditionally studied from behavioral models, focusing on observable and measurable behaviors of both students and teachers. In recent decades the shift to constructivist conceptions of learning and critical currents in education showed the need for new teaching models that require new approaches for its investigation. This research aims to deepen the analysis of assessment practices of teachers in the initial cycle, and advanced training for a career in NTU, from design and production of a joint assessment of non-traditional learning in order to account of possible changes in their practice. From this position argue that to understand new theories as to generate new practices should be established a base of shared meanings. The joint work between teachers and researchers are part of an action research model. Our theoretical framework presents two main arguments: one that links assessment innovation with the principles of Constructivism and the School Psicogenético socio-historical and one that articulates the Assessment as Social Practice in Socio-Historical School, particularly with the concept of activity. This paper addresses the second of these lines.

Key words

Assessment Practice Activity Shared meanings

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación[1] en el área de Evaluación de los aprendizajes de alumnos en la universidad, que se propone continuar el análisis de las prácticas de evaluación de profesores del ciclo inicial y avanzado de formación de una carrera de la UTN a partir del diseño de un modelo de evaluación no tradicional con el objeto de dar cuenta de las trans-

formaciones posibles en su práctica.

Los objetivos generales de la investigación son:

1. Analizar las prácticas de evaluación de los docentes de las carreras de ingeniería tecnológica y las posibilidades de transformación de las mismas hacia modelos innovadores.

2. Diseñar y desarrollar conjuntamente, entre los docentes de las carreras de ingeniería tecnológica y los investigadores, un modelo de evaluación no tradicional, que incluya la consideración de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico y el uso de estrategias para la “resolución de problemas”.

Nuestra Hipótesis es que el trabajo con propuestas prácticas y diseñadas conjuntamente con los docentes resulta la mejor vía para la reconstrucción de los fundamentos teóricos, el desarrollo de principios y la ampliación de la base aplicable de los conocimientos, en la medida en que la apropiación de nuevos instrumentos es lo que permite revisar los propios esquemas y teorías y avanzar en la comprensión de nuevas alternativas (Feldman, D., 1999).

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Para los modelos eficientistas de la enseñanza, la evaluación ha constituido un aspecto central de su propuesta, de modo que lo “evaluable” ha llegado a determinar lo “enseñable”. Esto simplifica en gran medida las cosas, ya que lo que se quiere evaluar se limita a las conductas observables que se examinan con pruebas objetivas al término del proceso de instrucción que ponen énfasis en el producto final del mismo. La función principal es la de acreditar los conocimientos frente a la institución.

Los constructivistas y algunas teorías cognitivas, en cambio, pretenden evaluar procesos mentales, lo que involucra cuestiones más complejas tanto en el aspecto teórico como en el técnico. (A. Camilloni, 1998). La resolución de problemas e interrogantes genuinos se plantean como las mejores herramientas en el proceso de evaluación de aprendizajes, pero se requiere un compromiso por parte del alumno en tal actividad para que el acto cobre significación y se articule con el proceso de enseñanza en su conjunto. En este sentido, la evaluación consiste en la “producción de conocimientos” y no en su mera “reproducción” (E. Litwin, 1998).

A partir de las nuevas tendencias en educación se plantea la necesidad de transformar la evaluación, de instrumento de *control* en herramienta de (auto)regulación de los conocimientos, por lo que adquieren particular importancia las regulaciones que ejerce el docente a través de sus intervenciones. Las mismas constituyen, para el alumno, modelos de acción y criterios de valoración para reorientar la propia conducta en un determinado contexto de aprendizaje.

Como fundamenta la Teoría Socio-histórica, la internalización de herramientas de la cultura se produce por la participación en *actividades* culturalmente organizadas en las cuales dichas *herramientas* asumen una significación determinada. El niño, al apropiarse de un conocimiento o de una destreza particular, se apropia, al mismo tiempo, de sus motivaciones sociales (Leontiev, 1981) es decir, de su sentido social.

EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE PROFESORES

Para analizar el fundamento de las acciones realizadas por los profesores en su práctica de enseñanza, la investigación psico-educativa se ha dirigido a indagar los “constructos” o “teorías” de los docentes.

El problema consiste pues identificar la naturaleza de estas teorías o constructos con el fin de posibilitar un proceso de cambio. Aún cuando se considere que las “teorías” no constituyen la causa última del comportamiento del profesor, es preciso su estudio porque de ellas depende, en gran medida, la aceptación de cambios en la práctica docente, lo cual no implica que esto se apoye en recursos cognitivos (Feldman y otros, 1996).

Tanto para comprender nuevas teorías como para generar nuevas prácticas se debe establecer una base de *significados compartidos* (Bruner, 1991, Newmann, Griffin y Cole, 1991 entre otros) sobre la base de metas y valores igualmente compartidos.

Sabemos que los docentes -en tanto agentes de una actividad socialmente constituida- sostienen y explican sus prácticas desde un saber que puede caracterizarse como *conocimiento práctico*,

conocimiento profesional o *conocimiento en acción* entendiendo por tal el modo en que el conocimiento se sostiene y utiliza orientado hacia situaciones prácticas. En este sentido, podemos decir que lo que hemos denominado teorías de los profesores puede estudiarse como *conocimiento práctico*, lo que supone un saber articulado en distintas dimensiones.

Las características de estos constructos varían según los autores. Para Schön el conocimiento práctico puede definirse en tres niveles: primero, el *conocimiento en la acción*, que remite al "saber hacer" y constituye un conocimiento de primer orden; segundo, la *reflexión en la acción*, análisis durante la acción, que define un conocimiento de segundo orden; tercero, la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, trabajo posterior de análisis y evaluación, que introduce un conocimiento de tercer orden. Este último representa un elemento diferente y original de este autor. Los estudios sobre las *teorías implícitas* de los docentes representan un sector reciente de la bibliografía sobre la investigación del pensamiento del profesor. Se parte de la idea de que el fundamento del comportamiento docente está compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores -parcialmente explícitos- sobre su función y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo de estas investigaciones es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia desde los cuales el docente realiza su práctica. De los trabajos de Pozo y otros autores (2006) sobre este enfoque se desprende que las teorías de los docentes consisten en conjunto de saberes estructurado e implícito y de naturaleza individual.

Por otra parte, D. Feldman (1995) diferencia el *conocimiento práctico* de aquel definido como *conocimiento implícito*, como *conocimiento tácito, teorías-en-acción*, o *conocimiento incorporado*. Prefiere entender estas últimas como dimensiones de "una estructura compleja que combina, en diferentes proporciones, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales" (Feldman, 1995).

Si definimos la acción docente como una acción moral, guiada por juicios y principios que trata de sostener a la vez propósitos valiosos y marcos interpretativos, apelar a procesos sistemáticos de toma de decisiones y a esquemas adquiridos no es suficiente. De acuerdo con Feldman (1995) se debe interpretar la acción en relación con su universo, es decir, con el modo general de comprender la realidad y con los conocimientos y creencias con los se cuenta a la hora de definir cursos de acción.

Esta hipótesis es compatible con la teoría de la actividad para la cual las *acciones* de un sujeto se insertan en *actividades*, las que a su vez asumen su sentido a partir de *metas* cultural y socialmente *valoradas* (es decir de acuerdo con los valores propios de esa sociedad y esa cultura) y organizadas en instituciones.

Partiendo de marcos teóricos diversos provenientes de la sociología e incluyendo la mirada etnográfica de la antropología, se han planteado ideas similares respecto de las prácticas sociales o actividades de los individuos en los diversos campos institucionales. Para P. Bourdieu, este tipo de estructuras sociales poseen una doble existencia: *las estructuras sociales externas o la historia hecha cosas y las estructuras sociales internalizadas o la historia social hecha cuerpo*. Las primeras remiten a la noción de *campo*, las últimas llevan al concepto de *habitus* y su racionalidad, *la lógica práctica o sentido práctico* (Bourdieu, 1995).

En este sentido, las concepciones de evaluación de los docentes en la Universidad deben ser analizadas desde las condiciones de construcción de su conocimiento, y en articulación con las condiciones de producción de las prácticas en dicho *campo*.

Por lo dicho tanto desde el análisis (sociológico) institucional como desde un enfoque (psicológico) evolutivo de la actividad, no podría sostenerse que lo que denominamos "constructos de los docentes" constituyen elaboraciones particulares del sujeto. Si bien las elaboraciones son *personales* no son *individuales*, se realizan sobre la base de *repertorios socialmente construidos*. El conocimiento pedagógico de los docentes se caracterizaría por la *xuxtaposición* de conocimientos, formación en mosaico, producto de la sedimentación de diferentes propuestas curriculares. Según Feldman, este mosaico no determina las teorías personales, más bien representa el contexto en el cual se constituyen. Para este autor, la función de las teorías personales parece correspon-

der a "tornar aceptables" modos de actuar, más que a definir cursos de acción específicos (Feldman, 1996).

Pero entonces ¿cuál es la naturaleza de estas teorías o constructos docentes y qué hace que algunas acciones se tornen aceptables y otras no, es decir, en relación con qué otro dominio asumen tales significaciones? La respuesta surge de considerar el universo institucional en el cual se define la práctica docente en tanto práctica social.

La idea subyacente de este autor es que la formación de recursos para la acción y la construcción de un cuerpo conceptual por los maestros toma caminos diferentes, en ambos casos, en función de la cultura escolar (Feldman, 1996).

DE LAS PRÁCTICAS A LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

En los debates contemporáneos en las ciencias sociales y humanas, con cada vez mayor frecuencia, se invocan los términos actividad y práctica. Desde la sociología, la antropología y los estudios culturales, las *prácticas* no pueden reducirse a las *acciones* individuales de un sujeto, más bien designan los modos de relaciones sociales que orientan dichas acciones, tal como lo vimos en el concepto de *habitus*.

La confluencia de estos términos se da entre otros aspectos en la coincidente idea de *contexto* como aquello que atraviesa o entrelaza.

Para muchos autores provenientes de la sociología (y también de la psicología social) las prácticas pueden entenderse como los *roles*, considerados los constituyentes básicos del sistema social y una unidad de análisis que supera el dualismo individuo-sociedad.

La Teoría de la Actividad se inscribe en el marco de la llamada escuela socio-histórica o enfoque cultural histórico fundado por los psicólogos rusos L. Vigotsky -principalmente- y sus discípulos, A. R. Luria y A. N. Leontiev. Representa la empresa de formular las ideas de Marx en términos psicológicos.

La tesis principal del enfoque histórico-cultural es que la estructura y formación de los procesos psicológicos superiores (es decir, las funciones psicológicas exclusivamente humanas) ocurre por la participación en actividades prácticas mediadas culturalmente y en desarrollo (Cole, 1999).

La unidad de análisis para el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos superiores consiste en la *actividad mediada o actividad instrumental*. Ésta reúne el uso de signos y herramientas en la medida en que ambas representan *instrumentos mediadores* que sirven al proceso regulador del comportamiento, es decir, al proceso de autorregulación de la conducta. (Wertsch, 19889, Cole, 1999).

Si bien podemos decir que las ideas de Vigotsky se deslizan hacia la formulación de una teoría de la actividad y que muchos investigadores como Zinchenko y Davidov hicieron importantes contribuciones, de hecho la figura principal y responsable de su formulación general ha sido A. N. Leontiev. De hecho existe un debate abierto en Rusia respecto del acuerdo o desacuerdo entre las ideas de Vigotsky y el posterior desarrollo de esta teoría de la actividad (Wertsch, 1988).

Leontiev (1975, 1981) define tres niveles de análisis o subunidades identificables e interrelacionadas que conforman la *actividad* en sentido amplio, entendida más generalmente como la actividad humana. El primero está constituido por la *actividad* en sentido específico, como la enseñanza escolar, por ejemplo, cuyo sentido se entiende por las metas o motivos que la animan y se realiza por un *colectivo*. El segundo nivel de análisis se refiere a la *acción* -unidad más compatible con la formulación de Vigotsky- orientada a un *objetivo* o fin. El tercer nivel de análisis se define como la *operación*, que se determina por las *condiciones* concretas bajo las cuales se lleva a cabo una *acción*. La *operación* no es consciente en el sujeto, a diferencia de la acción que siempre es intencional y por lo tanto consciente. La acción puede ser de un individuo o un grupo.

Cole (1999) propone resumir en tres principios los fundamentos de la teoría sociohistórica. En primer lugar sitúa la *mediación por artefactos*. Éstos, también llamados *herramientas*, constituyen instrumentos de la cultura que median las relaciones con el mundo y la interacción subjetiva. Entre los instrumentos mediadores

ocupa un lugar privilegiado el *lenguaje*: "herramienta de herramientas". El segundo de los principios se refiere al *desarrollo histórico*, la cultura se entiende como el conjunto de artefactos acumulados por una sociedad, los artefactos culturales son "historia en el presente". Por último, sitúa a la *actividad práctica* -la cual remite a las ideas de Hegel y Marx- que postula que el análisis de las funciones psicológicas humanas debe apoyarse en las actividades cotidianas de las personas, porque es en la actividad donde se reúnen, de manera indisoluble, los aspectos ideal y material de las actividades de las generaciones anteriores. (Cole, 1999).

Los conceptos de actividad y práctica implican al de *artefacto*. Si apelamos a las interpretaciones marxistas sobre la actividad humana, queda claro que el objeto (producto de la actividad) no constituye un aspecto puramente material, desprendido del sujeto -su productor-, por el contrario, es su actividad cosificada. Desde esta perspectiva la actividad o práctica humana representa el *medium* donde se desarrollan y utilizan los *artefactos* (Cole 1999). La idea que proponemos es que lo que hemos llamado prácticas de evaluación pueden analizarse como *actividad* en el contexto de la enseñanza universitaria y que los modelos de evaluación pueden leerse como *artefactos*. Desde esta perspectiva, la propuesta de construcción de un *modelo de evaluación no tradicional* en forma conjunta con los docentes supone la creación de un zócalo de conocimientos comunes y compartidos y el acuerdo respecto de las *metas de la evaluación*.

CONSIDERACIONES FINALES

Pensar en propuestas que resuelvan problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje requiere asumir el compromiso de la interacción y negociación de significados en torno a contenidos instrumentales como paso necesario para la reformulación de las representaciones de los docentes.

Desde el enfoque de una pedagogía innovadora nuestra propuesta de trabajo con los docentes consiste en la presentación y discusión, para su inclusión, de la *Alfabetización y Escritura Académicas* y la reformulación del concepto de estrategias de enseñanza en torno a la *Resolución de Problemas*.

NOTAS

[1] Construcción de modelos de evaluación innovadores de aprendizaje de estudiantes universitarios. Proyecto UBACyT Programación 2008-2010 (P025).

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Madrid. Taurus..
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid. Alianza.
- CAMILLONI, A.R.W. de; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Díada. Sevilla.
- CARRETERO, M. (comp.). (1991). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Aique. Buenos Aires.
- FELDMAN, D. y otros (1996). *El conocimiento de los Maestros y la Enseñanza*. Revista del IICE. N° 8 pág.
- FELDMAN, D. (1995). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? Revista del IICE. N° 1 pág.
- FELDMAN, D. (1995). *Teorías personales, repertorios sociales*. Revista del IICE. N° 6. pág.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- LEONTIEV, A. N. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Akal. Madrid.
- POZO, J. I. (1994): "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos", en Coll, C., et al Los contenidos en la reforma. *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana, Bs. As.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, MP; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; DE LA CRUZ, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el*

- aprendizaje. *Las concepciones de alumnos y profesores*. Grao. Barcelona
- RIVIERE, A. (1985). *La psicología de Vigotsky*. Madrid. Visor.
- VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo-Crítica. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.