

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Evaluación de aprendizaje: representaciones y prácticas.

Zion, María Victoria.

Cita:

Zion, María Victoria (2008). *Evaluación de aprendizaje: representaciones y prácticas*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/381>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/fxH>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

Zion, María Victoria
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

A partir de lo que algunos autores denominan la “nueva cultura del aprendizaje” se plantea la posibilidad de transformar la evaluación de instrumento de control en herramienta de (auto)regulación de los conocimientos. Este tipo de propuesta evaluativa sólo podría sostenerse desde una concepción constructivista del aprendizaje. Según Pozo, todos portamos creencias que conforman nuestra realidad, nuestra visión del mundo y sobre la enseñanza y el aprendizaje, que podrían formularse como “teorías implícitas”. Éstas resultarían de la propia práctica educativa y serían parte de una “cultura del aprendizaje”. Indagando sobre las concepciones de aprendizaje y de evaluación, las opiniones de los profesores parecen indicar que algunas posiciones “no tradicionales” sobre evaluación, preocupadas por mejorar los aprendizajes de los alumnos, no se condicen necesariamente con posiciones constructivistas en su concepción de aprendizaje. Esta evidencia acerca del conjunto heterogéneo de creencias que integran las representaciones de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, nos advierte, sobre la precaución que es preciso tener a la hora de vincular pensamiento y acción, en particular en las prácticas educativas.

Palabras clave

Evaluación Aprendizaje Representaciones Teorías/implícita

ABSTRACT

LEARNING EVALUATIONS: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

From which some authors denominate “new culture of the learning” considers the possibility of transforming the evaluation of reference instrument into tool of (self) regulation of the knowledge. This type of evaluative proposal could only be maintained from a constructivist conception of the learning. According to Pozo, everybody carried beliefs that conform our reality, our vision of the world and on the education and the learning, that could be formulated like “implicit theories”. These would be from the own educative practice and would be part of a “culture of the learning”. Investigating on the conceptions of learning and evaluation, the opinions of the professors seem to indicate that some “nontraditional” positions on evaluation, worried to improve the learnings of the students, have not correspondence necessarily with constructivist positions in their conception of learning. This evidence about the heterogenous set of beliefs that integrate the representations of the educational ones on education, the learning and the evaluation, warns to us, on the precaution that is precise to have at the time of tying thought and action, in particular in the educative practices.

Key words

Evaluation Learning Representations Implicit/theories

OBJETIVOS

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación[i] en el área de Evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios, que en una de sus líneas, se propone conocer, en el ámbito de la educación tecnológica, cómo son evaluados los estudiantes, cuáles son las concepciones de los profesores sobre la evaluación, qué participación tienen los alumnos en este proceso y cómo se coordina la misma con las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

A partir de lo que Pozo y otros autores denominan la “nueva cultura del aprendizaje” se plantea la posibilidad de transformar la evaluación de instrumento de *control* en herramienta de (auto)regulación de los conocimientos. En este sentido, adquieren particular importancia las regulaciones que ejerce el docente a través de sus intervenciones ya que las mismas constituyen para el alumno modelos de acción y criterios de valoración para reorientar la propia conducta en un determinado contexto de aprendizaje.

La clasificación de la evaluación ha tenido diferentes abordajes. Entre los más conocidos encontramos la que diferencia *diagnóstica*, *sumativa* o *formativa* (según la clasificación de Scriven, 1969), y también en *formal* e *informal* (Perrenoud; 1990)[ii]. No obstante, según la gran mayoría de los autores se distinguen dos grandes paradigmas en la evaluación: uno se expresaría en el “medir”, priorizando la repetición, la copia literal y la adquisición súbita de los conocimientos, y el otro en el “comprender”, en el sentido de elaboración e interpretación, reconstrucción y resignificación de conocimientos en un proceso gradual y siempre provisorio (Pozo 1994; Elichiry, 1999)[iii].

Relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizaje: teorías implícitas y representaciones de los docentes universitarios

Según Pozo[i], a través de la herencia cultural se transmiten una serie de creencias que conforman nuestra realidad, nuestra visión del mundo y por ello forman parte de nosotros mismos sin conciencia de que las portamos o actuamos. Estas creencias o “teorías implícitas” resultarían de la propia práctica educativa y serían parte de una “cultura del aprendizaje”, entendida como práctica social que se transforma en cada sociedad de acuerdo con las demandas de conocimiento, epistemologías y tecnologías que soportan ese conocimiento. Cambiar estas representaciones, que forman parte de nuestra “cultura del aprendizaje”, sobre lo que es enseñar, lo que es aprender y sobre lo que es evaluar o cómo se evalúa requiere no sólo un cambio cultural como el que se está produciendo[ii], sino también un cambio conceptual o representacional.

Para J.I. Pozo y otros autores este tipo de representaciones suponen un aprendizaje implícito, no consciente, a partir de la experiencia personal, en contextos educativos informales. Se trata de un “saber hacer” por lo que es de naturaleza procedimental, encarnada y situada, es decir, dependiente del contexto. Posee una función pragmática y se activa en forma automática, no deliberada, por lo que no se controla conscientemente. Por su carácter encarnado es, además, imposible de poner en palabras (Pozo, J.I. y otros, 2006). Se forma por procesos asociativos o de acumulación y resultan resistentes al cambio y de difícil transformación de manera explícita o intencional. Esto se debe al hecho de que estas representaciones se adquieren de forma implícita, no consciente, sin intención de hacerlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, que repiten patrones de comportamiento.

Sin embargo, su transformación no implica reemplazar viejas formas de saber por nuevas sino que, según el autor citado, el cambio debe entenderse como una *redescripción representacional* -tomando el término de Karmiloff-Smith- que requiere un proceso *reestructuración teórica*, *explicitación progresiva* e *integración jerárquica* de unas representaciones o conocimientos más simples en otros más complejos. (Pozo, J.I. y otros, 2006). En función de lo recién definido, para analizar las representaciones sobre aprendizaje los autores proponen un sistema en el que se distinguen tres componentes principales: las *condiciones*, los *procesos* del aprendiz y los *resultados*. A partir de las características que asuman estos componentes y de sus relaciones internas (en los individuos en los que se indaguen estas representaciones), se definen básicamente tres teorías: la *directa*, la *interpretativa* y la *constructiva*.

La *teoría directa*, se caracteriza por centrarse, de manera casi excluyente, en los resultados o productos del aprendizaje consi-

derados como copias o fieles reproducciones de la realidad. La *teoría interpretativa*, que los autores mencionados plantean como evolución de la *directa*, conecta las condiciones, los procesos y los resultados, pero de manera lineal, por lo que se deduce que el concepto de proceso asume un sentido muy básico y simple: representa la idea de transcurso en el tiempo. Los productos del aprendizaje se alcanzan, al igual que en la teoría directa, como resultado de una réplica de la realidad o de los modelos culturales. Los principios epistemológicos coinciden con los de la teoría directa, ya que, al igual que en ésta, el conocimiento consiste en reflejar la realidad (exterior) -y el aprendizaje consiste en captar esa realidad lo más fielmente posible-, la cual es concebida, en última instancia como agencia de la verdad. Finalmente, para la *teoría constructiva*, el aprendizaje implica un proceso de recreación de la realidad a través de la reconstrucción y complejización de las propias representaciones sobre el mundo físico, social y mental, así como de la autorregulación de la propia actividad de aprender. Los procesos reguladores constituyen la clave de la misma construcción en tanto representan la posibilidad de transformación de los productos del aprendizaje así como de los propios procesos representacionales (mediadores) a través de los cuales se da significado a la realidad. Al mismo tiempo, la toma de conciencia de la interacción entre las condiciones y resultados de su aprendizaje le otorgan al aprendiz la posibilidad de regular su propio aprendizaje (proceso metacognitivo).

En relación con los procesos de transferencia, compartimos con Pozo la idea de que el aparente éxito (teórico) y el fracaso real (práctico) del constructivismo en su pasaje al aula, se debe a la confusión entre las teorías *interpretativa* y *constructiva*. En efecto, para gran cantidad de profesores y maestros los conocimientos previos, el desarrollo cognitivo, la motivación, explicarían porqué un alumno no aprende y se convertirían en requisitos para el aprendizaje. De este modo, se produce una asimilación de la teoría constructiva a la teoría interpretativa y se confunde la importancia otorgada a la idea de proceso -que en realidad da cuenta de la consideración de instancias mediacionales en la apropiación del conocimiento- con una concepción propiamente constructiva -la cual supone un cambio radical en las representaciones, por reestructuración-.

Si bien la difusión de la teoría constructivista ha dado lugar a cambios en las prácticas de enseñanza, dado que se han desarrollado propuestas más activas para el alumno, desde el supuesto de que el alumno no aprende sin actividad, este aprendizaje sigue teniendo un carácter reproductivo. En ese sentido se entiende por qué, en cambio, no se avanzó hacia nuevas prácticas de evaluación: ¿qué otra forma para evaluar el aprendizaje que no sea comparar lo que el alumno *sabe* con lo que *debe saber*?, lo que supone en la base una concepción del aprendizaje por copia (asociacionista) y una posición epistemológica “positivista”[iii] en cuanto a la producción y apropiación de conocimientos. (Pozo, 2006, pág. 125)

En las entrevistas realizadas a los profesores de la materia Electrónica de potencia de la UTN, encontramos predominantemente una posición *interpretativa* en cuanto a la concepción de aprendizaje ya que, en la mayoría de los entrevistados, el alumno aprende cuando en el final puede demostrar que conoce los contenidos de la materia, o sea, verificar que posee esos conocimientos. Este supuesto aparece en las tres entrevistas. A la vez, se tiene en cuenta el proceso de pensamiento del alumno, en lugar de privilegiar sólo los resultados y les preocupa que desarrollen habilidades como la creatividad antes que el desarrollo de la habilidad para resolver los parciales (entendido como requisito administrativo de acreditación).

Al igual que en el resto de los niveles educativos, parece ser general la opinión de que los alumnos arrastran “deficiencias” de formación al llegar al último año, resultando esto un problema para los profesores de materias que implican saberes complejos, como las vinculadas más directamente con áreas profesionales específicas. Todos los entrevistados comentaron que a la hora de enseñar conceptos complejos se encuentran que los alumnos no manejan conceptos básicos, lo cual resulta en un

problema que afecta la calidad de la enseñanza.

En cuanto a las concepciones de evaluación, hallamos que predomina la idea de que la evaluación formal (estandarizada) representa sobre todo un requisito institucional que parecería no intervenir en el proceso de aprendizaje, ponderando por el contrario, las evaluaciones informales (intervención cara a cara con el alumno en clase, o en la realización de un trabajo de investigación o proyecto) con un cierre integrador del proceso. Por otra parte, se valora más la figura del profesor como *guía* o *tutor* que la de *modelo* o *escultor*, no se trata de que copien, sino de que puedan pensar creativamente: "El parcial consiste en un pedir una resolución semejante con muy pocos cambios... [...] El examen, como examen en sí, es una examinación de que estudió en forma teórica lo que se supone que se llama problema práctico. No hay creatividad". Como alternativa, uno de los profesores propone: "reemplazar el parcial por una especie de labor de ingeniería controlada, de modo que durante todo el año el alumno lleve a cabo algo que fuera entre teórico y práctico, pero denso, no simple, usando al docente como tutor (...). Una especie de, llamémosle, pequeña tesina, pequeño esfuerzo investigativo...".

No obstante, la idea del profesor *consultor*, también se vincula con el hecho de que la materia de los profesores entrevistados, es una del último año, lo cual parece implicar el supuesto de que el alumno se encuentra, o debería encontrarse, a esa altura de la carrera, lo suficientemente entrenado como para afrontar ciertas situaciones problema, en forma autónoma.

CONCLUSIONES

Retomando lo dicho anteriormente acerca de la relación entre las concepciones sobre aprendizaje y sobre evaluación, las que surgen de las entrevistas con los profesores parecen indicar que algunas posiciones "no tradicionales" sobre la evaluación y preocupadas por mejorar los aprendizajes de los alumnos, no se condicen necesariamente con posiciones constructivistas en su concepción de aprendizaje.

Esta evidencia acerca del conjunto heterogéneo de creencias que integran las representaciones de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, nos advierte, en primer lugar, sobre la precaución que es preciso tener a la hora de vincular pensamiento y acción, en particular en las prácticas educativas. En este sentido coincidimos con Feldman[iv] en que "Probablemente la importancia de las teorías [personales] reside en que tornan aceptables modos de actuar, aunque éstos no deriven necesariamente de aquellas" (Feldman, D., 1999, pág. 79). Esto lleva a pensar en una función más comprensiva que directiva, de las teorías respecto de las acciones, y a articular el conocimiento en uso con los contextos de acción y con la propia estructura escolar[v] (Feldman, D., 1999; Pozo, I.M., 2006)

En segundo lugar, y en relación con el primer punto, es preciso reconocer que los profesores universitarios no cuentan generalmente con formación pedagógica, lo cual nos conduce a la necesidad de pensar en propuestas que resuelvan problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, la interacción y negociación de significados en torno a contenidos instrumentales podría ser un paso necesario para la reformulación de teorías personales. Trabajar sobre propuestas que resulten prácticas, exitosas y posibles de ser llevadas a cabo por los docentes, abriría mejores posibilidades para la reconstrucción de los fundamentos teóricos, desarrollar principios y ampliar 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).

haciéndolo- nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, que hacen necesarias nuevas formas de alfabetización. La "nueva cultura del aprendizaje" requiere competencias cognitivas que difieren de los objetivos trazados por la escuela tradicional. La escuela ya no monopoliza la transmisión de la información y en este sentido no se trata de intentar hacerlo sino de generar capacidades para que los alumnos, futuros ciudadanos, posean la habilidad de asimilar críticamente la información disponible.

[iii] Se utiliza el término en forma genérica, incluyendo las nuevas posiciones "neoempiristas" o "neopositivistas" representadas por algunas líneas del cognitivismo, por oposición a las posiciones "estructuralistas" y en particular al "constructivismo", cuya postura frente a la apropiación de conocimientos implica una superación de la oposición radical entre las otras dos.

[iv] Feldman, Daniel, Ayudar a enseñar. 1999. Aique. Buenos Aires

[v] Se entiende que este modo de organización abarca incluso los niveles universitarios.

[i] "Evaluación de los aprendizajes, razonamientos y producciones escritas de estudiantes universitarios" Director Carlos O. Pano

[ii] Perrenoud, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Barc.

[iii] Elichiry, N. E. (1999): "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", en Castorina, J.A. (comp.): *Homenaje a Jean Piaget*, Buenos Aires, Eudeba

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.

BIBLIOGRAFÍA

ELICHIRY, N.E. (1999): "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", en Castorina, J.A. (comp.): *Homenaje a Jean Piaget*, Buenos Aires, Eudeba

FELDMAN, Daniel, Ayudar a enseñar. 1999. Aique. Buenos Aires

PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Barc.

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, M.P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; DE LA CRUZ, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de alumnos y profesores. 2006. Grao. Barcelona.

NOTAS

[i] Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de alumnos y profesores. 2006. Grao. Barcelona.

[ii] Las nuevas tecnologías de la información han generado -y continúan