

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

Conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología.

García Labandal, Livia Beatriz, Garau, Andrea
y Meschman, Clara Liliana.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz, Garau, Andrea y Meschman, Clara Liliana (2016). *Conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/406>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/fx6>

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>.

CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; Garau, Andrea; Meschman, Clara Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación en curso de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología que indaga las prácticas evaluativas y significados a ellas atribuidos por docentes del nivel superior. En la formación docente universitaria actual se perfila el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas en tanto éstas representan un saber complejo, resultante de la disposición, integración y dinamización de otras capacidades y habilidades. La competencia es asumida como modo de operacionalizar el saber sobre habilidades del docente que posibilitan en los alumnos verificar el progreso de sus aprendizajes. Esta perspectiva sobre evaluación posiciona a docentes y estudiantes en una actitud de revisión de las prácticas áulicas que auspicia la valoración de aspectos relevantes, obstáculos y posibles factores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y pone en evidencia representaciones mentales del docente relacionadas con la evaluación, impregnando de significados intersubjetivos y particulares a los actores involucrados. Con una metodología cuali-cuantitativa, la investigación releva significados atribuidos por los profesores de psicología de nivel superior a las prácticas evaluativas para analizar las posibles continuidades y rupturas entre dichos significados atribuidos a la evaluación y a las prácticas de enseñanza a ellas vinculadas.

Palabras clave

Evaluación, Conceptualizaciones, Competencias evaluativas, Profesores de Psicología

ABSTRACT

CONCEPTUALIZATIONS AND MEANINGS ATTRIBUTED TO THE EVALUATION PRACTICES IN PSYCHOLOGY PROFESSORS

This work is part of an ongoing investigation of Teaching and Practice Chair Special Education Teacher of Psychology investigates assessment practices and meanings attributed to them by teachers in the higher level. In the current teacher training college interest on the evaluative and metacognitive skills while they represent a complex knowledge resulting from the arrangement, integration and invigoration of other capabilities and skills is emerging. Competition is assumed as a way to operationalize knowledge about teaching skills that enable students to check the progress of their learning. This perspective on evaluation positions teachers and students in an attitude of review of classroom practices sponsored by the assessment of relevant issues, obstacles and possible factors involved in the process of teaching and learning and highlights mental representations of teachers related to assessment permeating intersubjective and individuals stakeholders meanings. With a quali-quantitative methodology, research relieves meanings attributed by psychology professors exceeding level assessment practices to analyze possible con-

tinuities and ruptures between these meanings attributed to the assessment and teaching practices connected with them.

Key words

Evaluation, Conceptualization, Evaluative Skills, Teachers of Psychology

Introducción

La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Si bien el presente estudio se centra en la evaluación de los aprendizajes, es necesario destacar su relevancia como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular.

Con frecuencia se la reduce a mera medición de los productos, perdiendo de vista la riqueza inherente a los procesos de aprendizaje significativo. Se concibe a la evaluación como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Esta concepción, demanda una actitud de constante investigación por parte del docente y de los alumnos, al tiempo que se valoran aspectos relevantes, obstáculos, debilidades y posibles factores intervinientes. Se trata de un proceso que permite disponer de información continua y significativa que permite acceder a un conocimiento profundo de la situación pedagógica. Del valor de este proceso se desprende la posible pertinencia y eficacia de las decisiones asumidas a posteriori y su mejora.

Se trata de un proceso complejo en el que se implican diversidad de interpretaciones y presupuestos. Demanda la explicitación de los mismos en función de identificar y controlar las variables intervinientes; desde allí es posible comprender el marco de referencia desde el cual se opera. Esta identificación también compromete no sólo al objeto a ser evaluado, sino también al sujeto que evalúa. Los modelos mentales del docente, así como sus preconcepciones respecto del alumno, de sus potencialidades, de la naturaleza del contenido enseñado, etc. invariablemente están presentes en toda instancia de evaluación. Dada la frecuencia con que estas representaciones presentan su condición de implícitas resulta indispensable reflexionar críticamente identificando los efectos no controlados que ejercen sobre nuestra conducta.

Indudablemente las representaciones, convicciones, creencias de cada docente inciden sobre su manera de enseñar, y en consecuencia de evaluar. Si un docente considera que aprender implica la acumulación de información, su modalidad privilegiará la transmisión expositiva, dándole gran relevancia a la reproducción de datos y la evaluación se centrará en la medición de resultados en función de su valor en términos de reproducción lineal de los mismos.

Si bien, al tratarse de una práctica social se manifiesta ineludiblemente impregnada de significados intersubjetivos y particulares que devienen de los actores involucrados, se impone la impostergradable

necesidad de orientar la acción evaluadora hacia un encuadre que se afiance en términos de relativa objetividad y racionalidad. Sólo a través de la clarificación de los objetivos, de los valores que sustentan los juicios y de los criterios que legitiman la toma de decisiones se torna viable cierta aproximación hacia planos de objetividad crecientes, potenciando la legitimidad de los resultados obtenidos.

Existe acuerdo en reconocer la asimetría sobre la que se asienta la díada evaluador -evaluado. También se consideran de peso las variables socio histórico contextuales que tiñen las prácticas educativas de significados diversos, según los paradigmas dominantes. El ejercicio de la evaluación implica inevitablemente consecuencias acreditativas con incidencia en el devenir de los trayectos educativos de los sujetos evaluados: su certificación o graduación, su posibilidad de avance hacia niveles superiores de formación, su ingreso a determinada Institución, etc. Con frecuencia y equívocamente se establecen homologaciones y solapamientos entre el concepto de evaluación y la calificación de resultados, la acreditación de trayectos y la selección de los sujetos.

Díaz Barriga y Litwin (1998) acuerdan en señalar que cuando la evaluación se define como un acto de control y poder, es unidireccional y se cristaliza en la sanción (centrándose en enfoques instrumentalistas consistentes en la mera aplicación de cuestionarios y/o pruebas descontextualizadas), dejando de lado la comprensión de la complejidad del acto educativo y perdiendo la oportunidad de jerarquizarlo.

Problematizando la evaluación en el nivel superior desde una perspectiva global

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propició el cuestionamiento del papel de las Universidades en su relación con la Sociedad (Blanco, 2009). Este proceso de autoevaluación planteó la necesidad de que la formación universitaria debía capacitar a los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors, 1996).

El desafío de la formación implica el desarrollo de ciudadanos capaces de contribuir y crecer en la sociedad del conocimiento, no sólo respondiendo a las demandas del mercado laboral, sino superando críticamente las mismas a través del aprendizaje a lo largo de la vida, en un contexto vertiginosamente cambiante. El proceso de Convergencia Europea incorporó las sugerencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que plantea la necesidad de una formación universitaria basada en competencias, destacando la importancia de desarrollar ciertos dominios que faciliten la empleabilidad del nuevo profesional.

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que admite diversas interpretaciones y matices. Según Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Si bien la competencia puede ser definida tanto desde el mundo del trabajo como desde el mundo de la educación, existe acuerdo en relación a que refiere a un conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional en tanto está absolutamente ligada o contextualizada a una determinada práctica, a un problema a resolver (lo que constituye un problema respecto de su transversalidad y transferibilidad). Está claro que no se trata de una mera suma de

capacidades sino que integra un saber estructurado y construido que propicia el desarrollo del capital de recursos disponibles, los cuales permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades o tareas esperadas (Blanco, 2009).

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber. El desarrollo de competencias para enseñar, implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual.

A pesar de las limitaciones se trataría de un concepto integrador que permite superar otras conceptualizaciones más fragmentadas del tipo habilidades, destrezas, técnicas, actitudes, valores.

Malpica (1996) adhiere a una noción de competencias en la que se privilegia el desempeño entendido como la expresión de los recursos que pone en juego un sujeto cuando lleva a cabo una actividad (en sentido amplio), y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no sólo en términos de conocimientos, sino sus capacidades para el afrontamiento de situaciones, y actitudes en un marco contextual en el que el desempeño es relevante para la profesión. Lejos de tratarse de una suma de componentes la noción expresa un carácter de unidad, de totalidad (González, 2007).

Las competencias para enseñar

La formación docente ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito actual de los sistemas educativos.

Diversos autores parten de los aportes de Terhart (1987) para pensar la formación docente como un complejo proceso que comienza en los inicios mismos de la escolaridad de las personas, continua con su formación de grado y se nutre fundamentalmente de lo que denominan “socialización laboral” o “socialización profesional”.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Lo relevante en la formación docente, toda vez que se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles, es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su contexto de transferencia. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Zabalza (2009) en cuanto a las competencias docentes del profesor universitario destaca la capacidad para planificar el proceso, para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, el manejo didáctico de las TICs, la gestión de metodologías de trabajo didáctico y la evaluación de los aprendizajes. Paralelamente enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos, así como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Perrenoud (2009) propone diez competencias docentes básicas que son: gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer

evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar y animar situaciones de aprendizaje y organizar la propia formación continua.

Las competencias de los Profesores en formación

Para Toledo (2005) la competencia puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

Antecedentes

En el PROINPSI llevado a cabo por el presente equipo, denominado *El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación* (2013-2014) se investigó la formación docente universitaria y en particular las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula en el escenario actual de la educación superior. Se indagó el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo.

Se procuró identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan la materia Didáctica especial y práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, analizando la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. Se analizaron las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas toda vez que la formación docente es entendida como un proceso complejo que demanda la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y considerando que la in-

tervención competencial del docente se sostiene en las tres grandes categorías consideradas como marco de referencia en el citado estudio, los componentes didácticos - evaluativos y metacognitivos - es posible afirmar que el dispositivo de formación enmarcado en una Comunidad de aprendizaje puede resultar eficaz en la mejora selectiva de algunos de los componentes didácticos.

Conforme la tradicional secuenciación de toda intervención didáctica, entendida ésta en términos de fase pre-activa, interactiva y post-activa, se observa en el marco de la investigación que el dispositivo implementado bajo la denominación Comunidad de aprendizaje evidencia particular incidencia favorable sobre la fase pre activa y sobre la post activa. Se perfila en consecuencia el valor del trabajo andamiado que se instituye tanto en los abordajes iniciales orientados hacia la facilitación de la inmersión progresiva en campo (a través de observaciones y entrevistas; el trabajo asociado al diagnóstico del grupo clase y el trabajo colaborativo de cara a la planificación de la intervención) como en los abordajes finales, posteriores al dictado de cada clase a través de la instancia de devolución destinada a la reflexión sobre lo actuado.

Sin embargo su influencia sobre el desarrollo de componentes evaluativos y metacognitivos a lo largo del transcurso de la clase, en la fase interactiva, pareciera ser menor, o tal vez cabe interrogarse acerca de la cualidad de componentes que implican una mayor complejidad, la cual no permitiría una más rápida tramitación al interior de unidades acotadas de tiempo, tales como las consideradas en el trayecto de formación inicial de referencia.

La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa.

Flavell (1976) definió el concepto de metacognición utilizando dos enfoques, uno referido al conocimiento sobre los propios objetos y procesos cognitivos y el otro focalizado en el control que es posible ejercer sobre la propia cognición. Después de los trabajos pioneros, ésta noción ha sido sujeto de estudio por parte de numerosos autores (Antonijevick y Chadwick, 1982; Chadwick, 1985; García y La Casa, 1990; Haller, Child y Walberg, 1988; Nickerson, 1988; Otero, 1990; Rios, 1990; Swanso, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; Yussen, 1985). Para Antonijevick y Chadwick (1982) constituye el grado de conciencia a la que es posible acceder acerca de las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y aprendizaje. La metacognición a lo largo del desempeño docente refiere, entre otros aspectos, a la habilidad para realizar la observación de los procesos en marcha orientados hacia objetivos y metas determinadas, en este caso vinculados claramente con los propósitos de facilitación del aprendizaje de los estudiantes. El acceso al complejo entramado de información que se suscita a lo largo de la instancia interactiva - el proceso relativo al enseñar - así como su procesamiento en tiempo real requiere de operaciones cognitivas relativas al monitoreo y a la autorregulación de la intervención. Y estas son las dimensiones que se asume demandan mayor tiempo de desarrollo o tal vez requieren de dispositivos diferenciales orientados hacia su incentivo.

La competencia evaluativa comporta la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos respondiendo con experticia a las demandas situacionales. Implica la capacidad de captar la información significativa y multidimensionada que se juega en la clase, su inmediata y precisa interpretación así como el planeamiento estratégico de acciones acordes con lo que el escenario y los actores presentes demandan.

Paralelamente incluye la capacidad para generar situaciones evaluativas de acuerdo con las variables contextuales, orientando las intervenciones hacia la intencionalidad de enseñanza previamente formulada, y tal vez debiendo reformularlas, enriqueciendo la propuesta. El profesor evidencia competencia metacognitiva cuando es capaz de anticipar cursos de acción, cuando puede prever efectos y esgrimir capacidad estratégica para satisfacer las demandas que presenta el devenir del proceso de la clase.

Los datos obtenidos permiten pensar que estos componentes competenciales de la intervención docente constituyen aspectos de lenta y gradual formación, evidenciando ser aquellos en los que los dispositivos de formación deberían focalizar mayor atención orientando renovadas herramientas para su incentivo y consolidación.

Las coordenadas contextuales actuales requieren de un docente ante todo reflexivo y versátil, atento a los emergentes del aula y creativo en la generación de estrategias innovadoras capaces de incentivar mayores y mejores aprendizajes. Las competencias metacognitivas son entendidas de capital relevancia en la formación de un profesional crítico, reflexivo y responsable respecto de las consecuencias de su práctica de enseñanza y constituyen el pilar sobre el cual se asienta la proyección autogestiva de su formación continua.

En línea con lo planteado es que se considera de interés profundizar en próximas investigaciones en los procesos y herramientas que favorecerían la formación de componentes metacognitivos y evaluativos en la intervención docente, así como en la figura del tutor de prácticas como agente necesario en el trayecto de formación.

Estudiar las diferencias entre los estudiantes más que considerarlo como obstáculo, proporcionar un *feed-back* significativo, facilitar la articulación de la evaluación con los cuerpos profesionales, integrar la evaluación al diseño curricular, trabajar con criterios claros explícitos y públicos constituyen temas centrales en la agenda de discusión sobre evaluación universitaria. (Brown y Glasner, 2007)

Acerca de las conceptualizaciones

Se toma la noción de “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden (1994) han planteado, en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “*concepciones*” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las conceptualizaciones, están vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117).

Las conceptualizaciones son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para la profesionalización, que están arraigadas en sus concepciones, pero que se actualizan, re-contextualizan en situaciones que involucren la reflexión sobre las mismas y su *re-conceptualización* a través de una expansión, un desarrollo, que

involucre cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. (González, 2012).

En tanto incidentes en la práctica de enseñar, las conceptualizaciones de evaluación, son objeto de indagación relevante en y para la formación docente inicial y continua.

Las prácticas evaluativas innovadoras

La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones acerca de la enseñanza y la educación, posibilitando el aprendizaje, porque pone en acto las condiciones esenciales “de una buena enseñanza: la fuerza epistemológica y la fuerza moral del docente” (Litwin, 1998).

Experiencia de interés son relevadas cuando bajo la forma de ensayos, proyectos y presentaciones se fortalece el aprendizaje autónomo de los estudiantes; otras experiencias destacan el uso de métodos con un mayor peso en el trabajo de grupo según la progresión de los estudiantes. (Brown y Glasner, 2007).

En esa línea estos estudios destacan algunos desafíos orientados a capacitar a los estudiantes para explorar y desarrollar sus propias habilidades; sin duda incrementan la motivación. Promover grados de autonomía en la realización de la tarea permitiendo que los estudiantes profundicen en temas de su interés también contribuye al logro de mejores aprendizajes.

Sin embargo estos autores han encontrado gran cantidad de formas convencionales de exámenes que muestran debilidades en relación con los métodos de evaluación que no logran dar cuenta de la relación entre las habilidades exigidas y los objetivos de aprendizaje, encontrando variaciones según las diferentes disciplinas y asignaturas.

Pozo y otros (2009) destacan el valor de la tutoría entre pares en la universidad como estrategia de aprendizaje cooperativo y evaluación colaborativa. Al tiempo que los miembros del equipo se encuentran trabajando para la consecución de los objetivos planteados es posible desarrollar prácticas evaluativas tanto por parte del docente como del mismo equipo. Estas estrategias menos convencionales requieren una transformación profunda de las concepciones tradicionales del profesor universitario, quien prefiere la evaluación individual más de tipo reproductivo.

Litwin (2008) advierte acerca de los problemas en la elección de las estrategias de evaluación destacando la necesidad de discriminar aquellos aprendizajes construidos a través de la comprensión profunda de aquellos simplemente almacenados. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos cognitivos.

Schön (1992) a través de la noción de “reconstrucción en acción” destaca la necesidad de formar un profesor que logre ayudar al alumno a progresar hacia el autoaprendizaje, que le ofrezca información acerca del estado en que se encuentra y las razones de este, para que utilice esa información como guía de sus reformulaciones.

Según Vigotsky (1991) la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal involucra el ajuste, la reelaboración de lo que cada uno trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de esa interacción. Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, al compartir posturas evaluativas, los profesores son inducidos a repensar y a reconstruir sus significados, reorganizando su hacer de forma crítica y abriendo nuevas posibilidades.

El diseño de propuestas eficaces de evaluación del aprendizaje, conforme las necesidades de los centros de educación superior y orientada hacia el logro de calidad universitaria, ha estado impregnado por muchos años de elementos que dificultan este propósito, como son la presencia de concepciones y prácticas muy asentadas que

hacen de la evaluación un instrumento que se usa principalmente para el control; insuficiencias de la propia evaluación en cuanto a sus contenidos, formas, fuentes, agentes de evaluación y receptores de sus resultados; concepciones reduccionistas referidas al objeto de evaluación; existencia de diferentes modelos de evaluación centrados, casi exclusivamente, en los criterios que aplica cada profesor y tutor, entre otros (Artiles Olivera y Yera Molina, 2008)

Estas investigaciones destacan la persistencia de prácticas evaluativas orientadas hacia la comprobación de conocimiento desde el aspecto cognoscitivo de carácter fragmentado y desconociendo las particularidades de los sujetos involucrados.

Investigaciones en la Universidad de Barcelona (Navarro et al, 2010) señalan las dificultades en torno del cambio de rol del profesor universitario español para cumplir con una evaluación formativa, y lo vinculan con alta incidencia mutua respecto de las modalidades de enseñanza (Dochy, Segers & Dierick, 2002).

Paralelamente en un estudio que compromete varias universidades españolas identifican experiencias que intentan afrontar con éxito esta transformación a través del pasaje de un profesor transmisor de contenidos a un profesor-guía formador (Brown & Dove, 1990; Biggs, 1999, 2005; Knigh, 2005; Brockbank & McGill, 2002; Havnnes & McDowell, 2007).

Estos hallazgos incentivaron la aparición de publicaciones dirigidas a convalidar prácticas evaluativas centradas en el proceso y que atiendan a las competencias en proceso de construcción (Zabalza, 2003; López Pastor, 2006, 2008; Fraile, 2006; Learreta, 2006). De este modo se intenta concientizar al modelo de educación superior acerca de la relevancia que implica introducir una evaluación sostenida en una perspectiva diferente e innovadora. Este nuevo enfoque de la evaluación universitaria se concreta en la necesidad de transformar la evaluación en procesos formativos y participativos. Navarro et al. (2010) sostienen que la bibliografía consultada permite afirmar que esta nueva cultura se está imponiendo en todo el contexto educativo español (Álvarez, 2000, 2001, 2003; Batalloso, 1995; Bonsón y Benito, 2005; Bretones, 2002; Fraile & Aragón, 2003; López, 2000, 2004; Santos, 1993; Salinas, 2002; Velázquez & Martínez, 2004; Coll, Rochera, Mayordomo & Carrasco, 2007; Pérez et al, 2008; López Pastor (coord), 2009).

Resulta de interés al presente estudio la afirmación relativa a que esta concepción de la evaluación formativa emergente incorpora un matiz sustantivo, y es que ésta también debe ser compartida (López Pastor, 2006, 2008; López Pastor et al, 2007, 2009). Esto significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López Pastor, 2006). Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación (Imbernón, 1998: 94).

La búsqueda de la excelencia en la educación superior es una exigencia actual que compromete a todos aquellos implicados en las tareas educativas y a todos los ámbitos, facetas y componentes del proceso de formación de los futuros profesionales. Esa búsqueda se manifiesta en la voluntad de un perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria sobre bases científicas, que sustenta las decisiones y el quehacer cotidiano de las instituciones educativas e impulsa, a la vez, el desarrollo de la investigación pedagógica como necesidad del propio perfeccionamiento.

La Universidad del siglo XXI requiere de la formación de profesionales competentes, responsables capaces de desempeñarse con independencia, seguridad y flexibilidad en diferentes contextos, de gestionar de forma autónoma, el conocimiento necesario para el ejercicio de su profesión durante toda la vida y sobre todo de lo-

grar una actuación profesional ética y de compromiso social, que se resume en la formación integral del profesional; la cual puede ser potenciada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el estudiante transite gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor.

La función tutorial, ejercida por los tutores de prácticas, en el Profesorado en Psicología en la Universidad debe dirigirse a la formación de los noveles profesores como sujetos que han de ejercer, de manera competente, responsable, ética y comprometida, la profesión y, propiciar, por tanto, el desarrollo personal y profesional como proceso de educación permanente.

Estos desafíos exigen un cambio en la cultura docente en la universidad, flexibilidad para acomodarse a los continuos cambios, tanto en la configuración del curriculum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. Esto, sin lugar a dudas, demanda una redefinición del trabajo del profesor e impone un nuevo enfoque en la formación docente.

La investigación en curso busca analizar las conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior así como analizar las posibles continuidades y rupturas entre las conceptualizaciones y significados atribuidos a la evaluación y las prácticas que se enuncian.

En la toma de decisiones relativas al proceso de evaluación inciden conceptualizaciones del profesor sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, y éstas con frecuencia operan con eficacia aunque desde un plano no siempre explícito. Estas ejercen influencia sobre el juicio y la definición de acciones a seguir configurando escenarios de facilitación o de obturación respecto de la calidad de los aprendizajes logrados.

Las prácticas evaluativas con frecuencia son afrontadas desde conceptualizaciones que se sustentan en contradicciones entre saberes teóricos construidos a lo largo de la formación profesional del docente y saberes provenientes del sentido común alimentados de las propias experiencias de aprendizaje. Resulta en consecuencia que se presentan discontinuidades entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores y las conceptualizaciones que sostienen acerca de las mismas

Paralelamente se asume que la indagación puede contribuir a explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre modalidades de enseñanza y modalidades de evaluación y como éstas propician u obstaculizan mejores y más significativas oportunidades de aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós. Cap 5 Nuevas formas de evaluar
- Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Artiles Olivera, I & Mendoza Jacomino, A. (2008) La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. En Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/4 junio de 2008-
- Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C. (2010) "Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol". Publicado en "Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur", Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750.
- Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea
- Browun, R. y Glasner, A. (2007) Evaluar en la Universidad. Problemas y

- nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós. (Págs. 35 a 176)
- Cano, E. (2009) Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89 - 111.
- Chartier, R. (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dearing, R. (1997) Higher education in the learning society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (comp) (1993) El examen. Textos para su historia y debate. Mexico. Ctro de Estudios sobre UNAM
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Capítulo 5 La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002) Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9). Melbourne: B-HERT. Retrieved November 28, 2003, from <http://www.bhert.com/Position Paper No 9.pdf>
- Imbernón, F. (1998) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- Klenowski, V. (2007) Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F. (2000) Réussir la formation par competences. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G (2001) Ingeniería de las Competencias. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Leal Soto, F. (2004) Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En D Camilloni *La Evaluación*.
- Lopez Pastor, V. (2009) Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Martínez-Muñoz, L. F., y Julián, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Obtenido de http://www.redu.um.es/red_U/2
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011) The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2012) Student performance and student and tutor workload in pilot projects relating to formative assessment strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. IFirst Article. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lopez Pastor, V. (2006) (2006) La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Machado, A. L. (2006) "Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa". En: *Modelos innovadores en la FDI*. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO, pp 9
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J. R. (2003). *Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual*. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Navarro, V. et. Al. (2009) La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 52/7 2010. ISSN: 1681-5653
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, pp 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, MA. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor,
- Rodrigo, MA. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,
- Rodrigo, MA. J y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación?. *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Toledo Pereira, Mónica (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vosniadou S., Schnotz W. y Carretero, M. (2006) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aiqué.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.