

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

## **Prácticas evaluativas en profesores de psicología: conceptualizaciones y significados atribuidos.**

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

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz, Garau, Andrea y Meschman, Clara Liliana (2017). *Prácticas evaluativas en profesores de psicología: conceptualizaciones y significados atribuidos*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/495>

*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>.*

# PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA: CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS

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

---

## RESUMEN

Este trabajo presenta la investigación realizada en un PROINPSI en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología, UBA. La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Resulta relevante como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular. Se la concibe como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Se trata de un proceso complejo en el que se implican diversidad de interpretaciones y presupuestos. La metodología es cuali cuantitativa y el objetivo es relevar los 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. Esta perspectiva 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.

## Palabras clave

Evaluación, Conceptualizaciones, Competencias evaluativas, Profesores de Psicología

## ABSTRACT

EVALUATIVE PRACTICES IN TEACHERS OF PSYCHOLOGY: CONCEPTUALIZATIONS AND MEANINGS ATTRIBUTED

This paper presents the research carried out in a PROINPSI in Special Didactics and Practice of Teaching Psychology Teachers, UBA. The quality of education depends, to a large extent, on the rigor of the evaluation. It is relevant as a device to consider the quality of curriculum development as a whole and the training of the student in particular. It is conceived as a continuous process of reflection on the progress of the learning process. It is a complex process in which diversity of interpretations and budgets are involved. The methodology is qualitative and quantitative and the aim is to relieve the meanings attributed by higher level psychology teachers to the evaluation practices to analyze the possible continuities and ruptures between these meanings attributed to the evaluation and teaching practices linked to them. This perspective positions teachers and students in an attitude of review of classroom practices, which sponsors the assessment of relevant aspects, obstacles and possible factors in-

involved in the teaching and learning process and highlights mental representations of the teacher related to the evaluation, Impregnating intersubjective and particular meanings to the actors involved.

## Key words

Evaluation, Conceptualizations, Evaluation competences, Psychology teachers

**Introducción:** El presente trabajo expone la discusión en la que se enmarca la investigación en curso que lleva adelante la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA la cual indaga las prácticas evaluativas y los significados a ellas atribuidos por docentes del nivel superior.

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.

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.

Los modelos mentales del docente, así como su 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.

Los objetivos que guían esta investigación son relevar y analizar las conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior.

**Las competencias para enseñar:** 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. 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. La presente línea de investigación se enfoca principalmente en las dos últimas.

**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.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y considerando que la intervención 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.

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.

**Metodología:** Se trata de una metodología cuali cuantitativa. La investigación pretende relevar los 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.

A fin de operacionalizar las variables a analizar en el presente estu-

dio, se ha diseñado y seleccionado una batería especialmente adecuada, para la recolección de datos, integrada por los siguientes instrumentos: Una Entrevista Estructurada sobre Prácticas de Evaluación en Profesores de Psicología (EPEP). Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015) y una Guía para Análisis de Instrumentos de Evaluación. Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015).

La muestra estuvo constituida por 63 Profesores de Psicología en ejercicio que se desempeñan a cargo de espacios curriculares afines con la Psicología en instituciones de gestión pública y privada de nivel superior universitario y no universitario de la zona CABA, Metropolitana.

### **Definición de Categorías y dimensiones de análisis**

#### **1- Conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a la evaluación y a sus prácticas e instrumentos de evaluación prevalente:**

En el presente estudio 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. Están vinculadas, imbricadas con las 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 medianamente 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).

En tanto incidentes sobre la práctica de enseñar, las conceptualizaciones acerca de la evaluación, sus procesos y herramientas son considerados objeto de indagación.

Las dimensiones de análisis consideradas en el presente estudio refieren a: 1- Evaluación como proceso global vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 2- Evaluación como proceso de verificación de saberes; 3- Evaluación como proceso de acreditación; 4- Evaluación como proceso que provee información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza; herramienta de Autoevaluación de la implementación didáctica que facilita el ajuste de su práctica de enseñanza. Proceso de comunicación; 5- Proceso complejo de carácter político, social, ético; 6- Valoración de carácter subjetivo; 7- Evaluación como proceso de comunicación y esclarecimiento para el alumno.

**2- Relaciones entre Evaluación y Aprendizajes:** Explorar las relaciones que establecen los profesores entre ambos procesos resulta de interés toda vez que con frecuencia son asumidas como as-

pectos escindidos; con frecuencia la administración de un examen es entendida como “corte” en el proceso. Paralelamente se suele atribuir escasa relevancia a la retroalimentación que la práctica evaluativa opera sobre las condiciones, resultados y procesos de aprendizaje. Dimensiones como el valor del éxito o del fracaso; las habilidades y estrategias de resolución de la instancia examinadora, la incidencia de las experiencias previas sobre las disposiciones de aprendizaje suelen ser escasamente percibidas por los profesores. Profesores y estudiantes suelen entenderlas como prácticas diferenciadas y escindidas.

Nombrada como campo de controversias y paradojas, la evaluación ejerce un efecto de “inversión” o trastrocamiento sobre los significados atribuidos por docentes y alumnos y sobre las prácticas evaluativas (Díaz Barriga, 1993; Litwin, 1998).

Díaz Barriga (1993) señala que la evaluación, en sus desvíos, invierte problemas de carácter social en pedagógico didácticos, así como el debate psico educativo suele ser reemplazado o enmascarado por perspectivas técnico instrumentales que se imponen. Paralelamente Litwin (1998) señala que ciertas prácticas evaluativas tradicionales y consolidadas suelen reemplazar el interés genuino del alumno por aprender, el “deseo de saber”, anteponiéndose la necesidad de aprobar. Al interior de estos procesos se descuidan aspectos medulares de la implicación del estudiante en el proceso de aprender más allá de la acreditación.

#### **3- Incidencia de la Capacitación pedagógica sobre las prácticas evaluativas:**

Mc Donald, Boud & Gonczi (2000) señalan que los aspectos relativos a la evaluación no suelen ser incluidos de modo sistemático en la formación profesional docente, al tiempo que no se le otorga la relevancia que este proceso demanda. En esa línea alertan acerca del efecto nocivo de las “malas prácticas” evaluativas sobre los sujetos y sus aprendizajes – de peso superior a cualquier otro aspecto relativo a la enseñanza.

Paralelamente se suele considerar de bajo impacto en la formación docente la capacitación esporádica sobre tópicos específicos escindidos del ámbito experiencial de desempeño.

García Feijoo & Eizaguirre (2016) en un trabajo de investigación reciente llevado a cabo en la Universidad de Deusto - presentado en el Foro Internacional de Innovación Universitaria – relevan los modelos mentales prevalentes del profesorado universitario, destacando que el principal desafío expresado es aquel que se vincula con la percepción del profesor en relación a “su falta de preparación” para responder a las demandas de los sujetos y contextos actuales que le impone la educación en el nivel superior.

**4- Dimensión temporal de la práctica evaluativa:** Desde la tradicional consideración de tipologías en relación con los momentos de implementación tales como *evaluación inicial /diagnóstica, evaluación procesual, sumativa /de cierre*, etc. se perfila una clara vinculación entre las prácticas evaluativas y las intencionalidades implicadas conforme el devenir temporal del proceso de aprendizaje. Las conceptualizaciones del profesor en relación a si se trata de un proceso permanente, si se considera al monitoreo de la comprensión con impacto sobre la información que se releva, si la evaluación es entendida como un etapa prescrita al cierre de un proceso de acreditación, aportan información acerca de la prevalencia de una percepción integradora o más bien fragmentada de la práctica

evaluativa.

Con frecuencia la pregnancia de una calendarización institucional arbitraria impregna la intencionalidad de la práctica docente despojándola de otros sentidos que seguramente albergan potencialidades respecto de la gestión de los aprendizajes y la mejora de la intervención de enseñanza.

En línea con Feeney (2013) se asume que una evaluación formativa o procesual contribuye a que el profesor clarifique el sentido de las actividades que propone y explicita aspectos relativos a la intencionalidad de su práctica (Camilioni, 2004).

Perrenoud (1999) define a la evaluación formativa en tanto continua, como auténtica reguladora del aprendizaje ya que contribuye a las tareas del estudiante a través de la cooperación en el ritmo y tiempos de la enseñanza y en la naturaleza de las actividades que propone y el tipo de ayuda que introduce en consecuencia. Se perfila una ampliación de la acepción restringida de la evaluación en un encuadre expandido a lo largo del proceso.

En línea con la discusión esbozada se considera la distribución temporal de las instancias evaluativas y las argumentaciones que las sustentan.

**5- Instancia de devolución como retroalimentación del proceso de aprendizaje:** La retroalimentación ejerce un rol determinante que a menudo es minimizada (Mc Donald, Boud & Goncz, 2000).

Comprender a la evaluación como un proceso entramado con las prácticas de enseñanza a lo largo de todo el periodo temporal implica diseñar dispositivos al servicio de la retroalimentación.

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. En esta dimensión, desde la intervención del profesor a través de la facilitación de la devolución se juegan alternativas ligadas a la generación de oportunidad de nuevos aprendizajes, a la promoción de la implicación y de la autoagencialidad del sujeto respecto de sus propias estrategias de aprendizaje. El pasaje de un posicionamiento heterónomo hacia una progresiva autonomía respecto de la gestión de los aprendizajes depende en gran parte de la conceptualización que sostiene el profesor al respecto. Desde la perspectiva del rol del profesor la administración del control sobre el proceso también es una variable a considerar con incidencia sobre la calidad de los avances promovidos.

**6-Habilidades que se dinamizan a través de la evaluación:** La evaluación reclama un viraje sostenido y progresivo que se aleje de la mera recuperación de contenidos y se oriente hacia la recolección de evidencias diversas sobre logros, avances, etc. que los alumnos han podido construir a partir de su interacción en contextos y entornos diversos de aprendizaje.

En el presente estudio se abona a una perspectiva integrativa de los aprendizajes promovidos y alcanzados, que recupere la complejidad de los procesos dinamizados, su valor en tanto contextualización y potencialidad de transferencia.

Desde la tipología de habilidades cognitivas se toma la clasificación de (Weinstein y Mayer, 1986), que permite analizar los procesamientos de información en función del grado de complejidad y desafío cognitivo que revisten: Habilidades para centrar la atención; Habilidades de recolección de información; Habilidades de rememoración; Habilidades generativas (producir nueva información, sentido o ideas); Habilidades de integración (conectar y combinar información) y Habilidades de evaluación (evaluar la razonabilidad y calidad de las ideas)

De este modo se pretende relevar y analizar la naturaleza de los resultados de aprendizaje evaluados, el tipo de exigencia requerida en términos de habilidades cognitivas y resultados de aprendizajes logrados.

**7-Criterios de evaluación:** La evaluación *referida a criterios* hace mención a la obtención de información sobre el dominio de conocimientos, destrezas y habilidades específicas alcanzado por un grupo de estudiantes en función de las pautas establecidas a priori por el docente. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar o patrón; es decir que establece una comparación entre un resultado y el objetivo de aprendizaje preestablecido. En síntesis permite obtener información acerca del grado en que una meta de enseñanza ha sido alcanzada (Celman, 1998)

Celman y Litwin (1998) acuerdan en que los criterios de Evaluación son todas aquellas normas que se determinan antes de iniciar el proceso de enseñanza y que se toman como base para valorar el rendimiento de los alumnos. En consecuencia es posible afirmar que expresan dimensiones del objeto evaluado y como tal debe ser explícitos y deben ser consensuados en la diada docente alumno.

Cabe mencionar que el evaluador construye los criterios en función de sus concepciones y del propósito de la evaluación, en forma consciente o implícita.

Considerada una dimensión de incidencia sobre las oportunidades habilitadas al autoaprendizaje del alumno y a su agencialidad y autonomía para regular sus estrategias de aprendizaje es considerado un aspecto de interés en la presente investigación. La inclusión de criterios y su apropiación por parte de los estudiantes es entendida como habilitación de la autorregulación de los aprendizajes y del propio desempeño más allá del espacio del aula.

**8-Innovación en las prácticas evaluativas** o prevalencia de modelos instituidos en una tradición de “medición de resultados” Mc Donald; Boud & Goncz (2000) en su presentación sobre las “*Nuevas perspectivas sobre evaluación*” en la Sección Educación Técnica y Profesional de la UNESCO (París, 1995) señalan los desafíos que se perfilan sobre las prácticas evaluativas y el requerimiento de respuestas innovadoras que reclama el sistema educativo. Algunos de los aspectos bajo análisis residen en las conexiones –no suficientemente exploradas – entre aprendizaje y evaluación, en la necesidad de focalizar la evaluación en el desempeño, las capacidades y competencias, así como la necesidad de extender los sistemas externos de evaluación institucional.

**9- Agentes involucrados:** Se relevan sujetos considerados en la práctica evaluativa en función de identificar agencias, responsabilidades, roles asumidos y atribuidos, matrices interagenciales emergentes, etc.

Tanto para la promoción de prácticas integracionistas, como para

la generación de políticas inclusivas dirigidas a reducir la exclusión social, distintos especialistas entienden que será crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas, las cuales se encuentran reclamando cambios sociales importantes.

### **Algunos resultados preliminares**

- Tensión entre verbalizaciones que expresan considerar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y ausencia de evidencia de procesos de recolección de información continua y significativa que permita acceder a un conocimiento profundo y singular de la situación pedagógica.
- Tensión entre concepciones cercanas al carácter “integrador” de la evaluación y persistencia de instancias escindidas del proceso de enseñar y aprender, más cercanas a la acreditación y la calificación.
- Si bien desde el ámbito de la formación docente universitaria actual se perfila en agenda el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas no se advierten indicios de revisión de prácticas tradicionales ligadas a la recuperación de información en consonancia con una fuerte sobrecarga respecto del valor de los datos recabados en tanto “dictamen” sobre el desempeño del alumno, con baja percepción acerca de la incidencia de las prácticas de enseñanza sobre el mismo.
- Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, se asume que al compartir posturas evaluativas, los profesores podrían repensar y reconstruir sus significados, reorganizando su hacer de forma crítica y abriendo nuevas posibilidades. Posturas socio histórico culturales han destacado el valor de la reelaboración de lo que cada sujeto trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de la interacción con otros. Sin embargo se advierten en las verbalizaciones escasas o nulas referencias respecto de espacios colaborativos destinados al análisis conjunto entre docentes de los resultados de las evaluaciones. Se perfila la evaluación como acto “a solas” al interior de cada asignatura o espacio curricular. Estos hallazgos cobran valor en confrontación con desarrollos actuales que destacan la relevancia de la evaluación formativa (que se espera emergente) construyéndose a partir de procesos de diálogo sobre la evaluación, sobre los aprendizajes y sobre la enseñanza.
- Si bien aparecen valoraciones referidas a la mutua vinculación entre evaluación y aprendizaje no aparecen argumentaciones que expliciten los modos particulares en que estas vinculaciones suceden.
- Si bien existe acuerdo en las opiniones de los profesores referidas a componentes ligados a la responsabilidad, la ética y el compromiso que implica la evaluación, no aparecen significaciones referidas al impacto de la misma sobre los aspectos personales, subjetivos del sujeto en formación (por ejemplo impacto del éxito y del fracaso escolar, el desarrollo de estrategias de afrontamiento para mejores desempeños, el impacto de trayectorias y aprendizajes previos sobre el desempeño, etc.)
- Prevalencia de sesgos “normalizadores” sobre las prácticas descriptas en ausencia de mención de estrategias que habiliten el respeto de la diversidad por ejemplo en cuanto a los singulares

tiempos de aprendizajes o a la necesidad de evaluaciones personalizadas o con mayor grado de autogestión y autorregulación por parte del estudiante.

**A modo de cierre:** 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 lograr 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. Las prácticas evaluativas revisten gran incidencia sobre estos aspectos. La función tutorial requerida puja y reclama consolidación en las intervenciones docentes.

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.

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. 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.

Coincidimos con Litwin (1998) en que 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*”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). "La evaluación alternativa, develando la complejidad". En Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- 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° 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 (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 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>
- 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.
- Litwin, E. (1998) "La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez Pastor, V. (2009) *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- 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>
- 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. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. 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*. Barcelona: Síntesis.
- Perrenoud, Ph. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, Ph. (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 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.
- 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,
- 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>.
- Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- Vosniadou M S., Schnotz M W. y Carretero, M. (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.