

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Prácticas de evaluación y cambio conceptual en la universidad.

Zion, María Victoria.

Cita:

Zion, María Victoria (2012). *Prácticas de evaluación y cambio conceptual en la universidad. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/524>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/fNr>

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 DE EVALUACIÓN Y CAMBIO CONCEPTUAL EN LA UNIVERSIDAD

Zion, María Victoria

Universidad De Buenos Aires - Secretaría De Ciencia Y Técnica

Resumen

El trabajo pretende presentar algunas reflexiones conceptuales a partir de las conclusiones generales de un estudio realizado en la Universidad Tecnológica Nacional respecto de las Prácticas de Evaluación de Aprendizajes con profesores de dicha institución.

Con el fin de profundizar el análisis de la evaluación y determinar las transformaciones posibles en las prácticas de los profesores, se dispuso realizar conjuntamente -entre investigadores y profesores- de un diseño de evaluación no tradicional. El aporte inicial de los investigadores consistió en la inclusión de algunas temáticas -parte del marco teórico de la investigación- a tratar como disparadores para el diseño de los modelos. Estas fueron: lineamientos generales para una práctica innovadora, inclusión de la alfabetización académica y el uso de estrategias para la resolución de problemas.

El trabajo se realizó desde un modelo de investigación-acción participativa. Los objetivos fueron:

- Diseñar y desarrollar conjuntamente, entre los docentes y los investigadores, un modelo de evaluación, no tradicional (innovador), que incluyera la consideración de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico (“alfabetización académica”) y el uso de estrategias para la “resolución de problemas”.
- Analizar las prácticas de evaluación de los docentes y las posibilidades de transformación de dichas prácticas hacia modelos innovadores.

Palabras Clave

Aprendizaje Evaluación Universidad Cambio Conceptual

Abstract

PRACTICAL ASSESSMENT AND CONCEPTUAL CHANGE IN THE UNIVERSITY

The work aims at presenting some conceptual reflections from the general conclusions of a study in the National Technological University on Practice of Evaluation of Learning with teachers of that institution. In order to deepen the analysis of the assessment and determine the possible transformations in the practices of teachers, it was decided to jointly, between researchers and teachers, a non-traditional evaluation design. The initial contribution of the researchers involved the inclusion of some subjects, the theoretical framework of the research to be treated as triggers for the design of the models. These were general guidelines for an innovative practice, including academic literacy and the use of strategies to solve problems. The work was done from a model of participatory action research. The objectives were:

- Design and develop together, between teachers and researchers, an

evaluation model, non-traditional (innovator), to include consideration of teaching and learning of academic language (“academic literacy”) and the use of strategies for “problem solving”.

- Analyze assessment practices of teachers and the possibilities of transformation of these practices into innovative models.

Key Words

Learning Evaluation University Conceptual Change

Presentación del Proyecto

En este trabajo se pretende presentar algunas reflexiones conceptuales a partir de las conclusiones generales de un estudio realizado en el ámbito de la enseñanza tecnológica universitaria respecto de las Prácticas de Evaluación de aprendizajes realizada por profesores de los Ciclos Inicial y Avanzado de Formación en la UTN[i]. Los objetivos generales de este estudio estuvieron orientados a profundizar el análisis de la evaluación y a determinar las transformaciones posibles en las prácticas de los profesores. Para ello se dispuso la realización conjunta entre profesores de las carreras de Ingeniería tecnológica y los investigadores de un diseño de evaluación no tradicional. El aporte inicial de los investigadores consistió en la inclusión de algunas temáticas a tratar como parte de una propuesta de enseñanza y evaluación no tradicionales, entre ellas, los lineamientos generales de una práctica innovadora, la inclusión de la alfabetización académica y el uso de estrategias para la resolución de problemas.

El trabajo se realizó desde un modelo de investigación-acción participativa y los objetivos generales estuvieron dirigidos a 1) diseñar y desarrollar conjuntamente, entre los docentes y los investigadores, un modelo de evaluación, no tradicional (innovador), que incluyera la consideración de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico (“alfabetización académica”) y el uso de estrategias para la “resolución de problemas”. 2) Analizar las prácticas de evaluación de los docentes y las posibilidades de transformación de dichas prácticas hacia modelos innovadores.

Principales conclusiones de la investigación

Los modelos de evaluación producidos con profesores se lograron incorporar algunos aspectos innovadores que ellos consideraban más relevantes y que no entraban en conflicto con el resto de la modalidad de evaluación propuesta por la Cátedra o Departamento al cual pertenecían.

Desde el punto de vista de las prácticas innovadoras de evaluación, el elemento más importante ha sido la integración de la evaluación al proceso de enseñanza, lo cual fue tenido en cuenta en los tres modelos elaborados, a través de la inclusión de instancias de reelaboración de exámenes y la preparación del alumno para resolver problemas a

partir de estrategias reflexivas antes que de aplicación más o menos mecánica de fórmulas aprendidas a dos o tres problemas tipo.

La inclusión de la Alfabetización Académica se realizó en dos de los tres modelos trabajados a partir, por un lado, de las correcciones/devoluciones de los profesores en las instancias intermedias de evaluación, es decir, en la fase de tutorío previo a la entrega del parcial o informe final, por otro, al cuidado en la producción de consignas elaboradas por los profesores. La intervención apuntó a que los alumnos tuvieran en cuenta no sólo los contenidos (aspectos semánticos) sino también su modo de expresión, es decir, el lenguaje particular con el cual expresar esas ideas (gramática especial de la disciplina enseñada). En cuanto a los profesores, se trabajó en prestar especial atención en la precisión, claridad y grado de complejidad que presentaban las consignas de los exámenes teniendo en cuenta el nivel en de los destinatarios. Sin embargo, la falta de estrategias para reorientar las producciones en el uso apropiado del lenguaje académico, por un lado y la falta de práctica y de tiempo de los docentes en el desarrollo de esta modalidad, por otro, redundaron en resultados poco satisfactorios en este aspecto.

La enseñanza basada en problemas, por el contrario, resultó interesante para los alumnos y valiosa para el profesor en cuanto a la posibilidad de poner en práctica actividades más motivadoras y que favorecen la articulación entre los contenidos teóricos y su aplicación en situaciones prácticas.

Por último, el segundo de nuestros objetivos era evaluar los cambios que los docentes podían poner en práctica respecto de sus modos de evaluar. De este modo, así como en la primera parte se encontraba incluido el objetivo de evaluar el cambio cognitivo de los alumnos a través de las modalidades de evaluación de los docentes, ahora se trataba de evaluar el cambio cognitivo en los propios docentes que participaron de la experiencia. En este sentido, partimos de una perspectiva del cambio cognitivo o cambio conceptual entendido como una transformación gradual por la reestructuración general de las representaciones del sujeto.

Veremos ahora el aporte cognitivo que se ha podido hacer desde esta experiencia al campo del estudio del cambio conceptual en el área de la enseñanza universitaria. Para ello haremos una síntesis de los desarrollos actuales y problemas principales en ese campo y algunas de nuestras conclusiones como aportes al mismo.

El cambio conceptual: posiciones, tensiones y críticas

Entre las posiciones actuales, Vosniadou (2006) menciona algunos puntos en torno a los que parecería trazarse el campo para las investigaciones. Por un lado ubica la tensión con respecto al peso del entorno. Así, menciona a la teoría situacional radical en el extremo de aquellas posturas que atribuyen un papel definitorio al contexto. Sobre esto, advierte que si bien es fundamental atender este aspecto no debe descuidarse la importancia de considerar los sistemas representacionales subjetivos (internos). Del mismo modo, señala, es preciso atender a la influencia y los modos de internalización de los sistemas simbólicos externos, productos de la cultura.

Otro aspecto que destaca, se refiere a la distinción entre cambio conceptual como cambio radical y repentino, y cambio conceptual como reestructuración gradual. Esta distinción responde a las críticas surgidas en el ámbito de la instrucción respecto de la utilidad del

conflicto cognitivo como motor del cambio conceptual. Según la autora, las teorías del desarrollo situaron el cambio conceptual como una reorganización repentina del sistema conceptual del niño, idea a partir de cual cobraría sentido el concepto de conflicto cognitivo como estrategia privilegiada de la enseñanza[iii]. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que los cambios radicales, aquellos que reestructuran el sistema total de representaciones del sujeto, no suceden en forma repentina si no que son resultado de un cambio gradual y en lapsos prolongados.

Autores como Pozo (1999) y otros, sostienen que en realidad, los sujetos no sustituyen unas ideas por otras más evolucionadas (o más aceptadas científicamente), si no que, usualmente, conservan ambas, diferenciando los contextos en los que cada una resultaría eficaz. Así, el cambio conceptual debería ser considerado como una ampliación antes que como una sustitución y la acción educativa debería orientarse a promover una mayor flexibilidad en la adopción de puntos de vista diferentes, de acuerdo con la diversidad contextual, y a la vez contribuir al desarrollo de una mayor conciencia metaconceptual.

Por último, se sitúa la necesidad de incrementar las investigaciones centradas en la adquisición de conocimientos de dominio. Vosniadou (2006) reclama la necesidad de desplazar la atención sobre los lenguajes simbólicos propios de cada dominio en lugar de centrarse en las capacidades generales del sujeto. De este modo se deberían desarrollar investigaciones que exploren las relaciones entre las representaciones internas y sistemas simbólicos culturales externos, que varían entre culturas y en relación con los diferentes dominios.

Desde una perspectiva centrada en el constructivismo, Pintrich (2006) sostiene que junto a los aspectos cognitivos hay que considerar las metas y las creencias motivacionales de los alumnos. Según este autor, las creencias motivacionales constituyen, al igual que las estrategias cognitivas y metacognitivas, recursos que los estudiantes utilizan en el proceso de aprendizaje. En ese mismo sentido, resultan elementos que, como los conocimientos previos, pueden contribuir facilitando o inhibiendo el cambio conceptual. Así, los estudiantes motivados intrínsecamente y orientados al dominio, que se concentran en comprender y llegar a dominar el contenido, presentan mayores chances de involucrarse en aprendizajes profundos y acceder al cambio conceptual que aquellos estudiantes cuya motivación es extrínseca y se hallan orientados al desempeño y al logro de recompensas. Por otro lado, un contexto situacional desafiante, significativo y auténtico parece propiciar mejor el cambio conceptual frente a contextos situacionales que ignoran los significados personales y se caracterizan por rígidas estructuras de autoridad.

Como vemos, los resultados de nuestra experiencia, se orientan, en las actividades realizadas entre profesores y alumnos, en esta perspectiva de cambios graduales y de experiencias en las que la motivación del alumno (promovida, buscada por el profesor a partir del diseño de actividades de enseñanza y de evaluación provocadoras para el alumno) resulta un elemento positivo y que propicia el aprendizaje. Del mismo modo, en cuanto a las actividades realizadas entre investigadores y profesores, el resultado da cuenta de cambios no muy profundos pero dirigidos a transformar las representaciones de los profesores hacia modalidades no tradicionales. En este sentido resulta una de interés señalar que la motivación de los docentes por introducir modificaciones en su práctica también constituyó insumo necesario para la realización de la experiencia.

En el estudio del cambio conceptual, se ha planteado la tensión entre lo interno y lo externo, y su especificidad por dominios. Como vimos, Vosniadou (2006) nos decía que sería importante atender los aspectos externos y al modo en que tiene lugar la internalización de los procesos sociales en juego en cada situación.

En esta línea, investigaciones en los ámbitos de enseñanza, han enfocado no sólo los comportamientos de los alumnos, sino, más bien, las interacciones en la sala de clases. El aporte de la teoría de la actividad, con los conceptos de comunidades de aprendizaje y cognición distribuida, proveniente de autores postvigotskyanos (Engeström, 1987; Cole, 1999, Cazden, 1991, Rogoff, 1993 y otros) parece cambiar el eje del problema al desplazar la unidad de estudio del aprendizaje, del niño a la actividad. Desde este marco conceptual, el aprendizaje se realiza como un proceso interactivo que resulta de una actividad compartida e institucionalmente definida. Por lo tanto, el cambio cognitivo, concebido tanto un proceso individual como grupal (Newman, Griffin y Cole, 1991), radica en un traspaso de competencias y de motivos –y así de sentido- para la actividad.

El estudio de la interacción social en las prácticas educativas parece haber cobrado especial interés entre los investigadores del cambio cognitivo. Según Rogoff y Tudge, lo que parece ser esencial para que la interacción social resulte efectiva, tanto para investigadores piagetianos como para los vigotskyanos, es la variable “intersubjetividad”, en rigor, la necesidad del establecimiento de un intercambio intersubjetivo, con un suelo de conocimientos compartidos entre los interlocutores: “Ni el conflicto cognitivo, ni la solución conjunta de un problema podrían servir para aumentar las habilidades del niño o cambiar su punto de vista, a menos que los interlocutores establezcan algún grado de intersubjetividad y den oportunidades para el intercambio de ideas, para la observación activa o la implicación conjunta en una tarea.” (Tudge y Rogoff, 1995, pág. 126).

De acuerdo con esta afirmación, cobra especial interés el estudio de las interacciones en actividades compartidas que dan lugar a un diálogo en torno a ideas comunes, dado que constituye el punto de partida necesario para la transferencia de conocimientos.

Por último, una dimensión menos tratada, aquella que se refiere al cambio conceptual de los docentes, dimensión relacionada directamente con la estudiada en esta investigación.

La importancia de este aspecto radica en encontrar respuestas para explicar la resistencia al cambio que se observa en los enseñantes, tanto en las teorías del dominio que enseñan como en sus propias concepciones a cerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, es evidente que las dificultades metacognitivas observadas en los niños, se sostiene en relación con diversos aprendizajes en adultos, en nuestro caso particular en adultos que enseñan.

El traspaso del saber académico al ámbito de la enseñanza parece un problema reconocido ampliamente pero poco abordado de hecho.

Sobre este punto, cabe aclarar que parte del problema consiste en considerar que se trata del traspaso de un conocimiento (psicológico o pedagógico) a una práctica (la de la enseñanza), cuando, en realidad, se trata del traspaso del campo académico, que posee saberes y prácticas propios y constituye uno de los ámbitos de producción de conocimientos, a otro campo, el campo de la enseñanza, que también

posee saberes y prácticas propios, y también constituye un ámbito de producción de conocimientos.

La propuesta de investigación acción se basó en el supuesto de que se requiere un trabajo colaborativo en actividades conjuntas entre especialistas de la psicología y de la educación y profesores de dominios específicos para transformar las prácticas de enseñanza y evaluación en la universidad.

De acuerdo con los resultados de la experiencia los alumnos mostraron algunos cambios que permiten evaluar positivamente la experiencia. Por otra parte, la experiencia también ha resultado positiva en cuanto a los cambios que los docentes pudieron incluir en su práctica a partir del trabajo colaborativo en el diseño de modelos de evaluación. Si bien no se puede afirmar que se hayan realizado transformaciones radicales en sus concepciones de enseñanza y evaluación, creemos que se pusieron en marcha cambios que pueden dar lugar a transformaciones importantes en las prácticas docentes. Al mismo tiempo, somos conscientes de las limitaciones presentes en dicho camino, por una parte, por restricciones institucionales objetivas, es decir, los reglamentos de las propias instituciones, pero también por restricciones simbólicas impuestas por las propias creencias y hábitos de enseñanza (y de evaluación) construidos y compartidos con el resto de la comunidad universitaria.

No obstante, a pesar de los obstáculos mencionados, creemos que el desarrollo de este tipo de experiencias ayuda a promover cambios en las representaciones de los alumnos y de los propios docentes respecto de los mejores modos de aprender, de enseñar y de evaluar.

[i] Proyecto UBACyT (P025): “Construcción de modelos innovadores de evaluación de los aprendizajes de estudiantes universitarios”

Director: Carlos Oscar Pano. Integrantes del Proyecto: Carolina Fridman, Alfredo Rodil Martínez, Valeria Torre, Victoria Zion.

[ii] Sobre este punto cabe una aclaración: el supuesto de que según la perspectiva psicogenética piagetiana, el cambio cognitivo sobreviene como reorganización conceptual o representacional repentina se apoya en una lectura errónea o al menos parcial de la teoría piagetiana. En este sentido resulta fundamental considerar los aportes de la Teoría de la Equilibración, conjuntamente con los textos que desde la década del setenta –en particular el Posfascio de Estructuras elementales de la Dialéctica y Psicogénesis e Historia de las Ciencias- dan cuenta claramente de que el desarrollo y el aprendizaje no se conciben, en esta teoría, como una reorganización automática de conceptos.

Bibliografía

- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. Barcelona: Paidós.
COLE, M. y ENGESTRÖM Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Edit.
Ferreiro, E. (1999) La vigencia de Piaget. México: Siglo XXI.
Newman, Griffin y Cole (1991) La Zona de Construcción del Conocimiento. Madrid: Morata
Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998) Aprender y enseñan Ciencia Madrid: Morata
Rogoff, B. (1993) Aprendices del Pensamiento. Barcelona: Paidós.
Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (comps.) (2006) Cambio Conceptual

y educación. Buenos Aires: Aique.

Tudge y Rogoff (1995) Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo perspectivas piagetiana y vigotskiana. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (comps.) (1995) La interacción social e contextos educativos. Siglo XXI: Madrid. Págs. 99-129.