

EL PENSAMIENTO DOCENTE EN LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. APROXIMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Mendoza de Gómez, Belkis¹ Álvarez Espinoza, Marisela²

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito develar el pensamiento de los docentes de la Universidad Yacambú, en relación a su gestión en el aula para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. De naturaleza cualitativa, asumiendo el construccionismo social como perspectiva epistemológica y como método el etnográfico, los informantes claves fueron quince (15) docentes de las facultades. Se utilizó la observación participante, la entrevista a profundidad y el grupo de discusión para la recolección de información, ésta se codificó, categorizó y posteriormente mediante la técnica de triangulación, se logró develar el pensamiento de los docentes en relación a cómo y con qué, realizan la evaluación de los aprendizajes (EA). Los hallazgos revelan que los docentes, planifican la evaluación en función de contenidos y objetivos específicos, predomina el uso de la evaluación sumativa y muy poco la formativa. Como técnicas emplean la observación y encuesta, por consiguiente los instrumentos que utilizan son exámenes escritos y lista de cotejo. Para la elaboración de éstos, siguen la lógica de los contenidos, por tanto no aplican los procesos vinculantes al diseño de instrumentos de evaluación. Son pocos los docentes que usan la retroalimentación, practican la autoevaluación y coevaluación. Entre los aspectos cualitativos a evaluar se interesan en: puntualidad, responsabilidad y participación. Tales hallazgos, se corresponden con la concepción sobre EA que los docentes poseen, develada en una investigación previa (2014). Por lo que se puede decir que la gestión de los docentes para evaluar los aprendizajes, se corresponde con su concepción de evaluar para medir y calificar, como instrumento de control de conocimientos alcanzados, con énfasis en los resultados y comprobación final del aprendizaje conceptual. Con base a las realidades encontradas, se presentan un conjunto de acciones desarrolladas en la UNY, orientadas a generar un proceso reflexivo e intencionado para propiciar cambios en la concepción de EA de los docentes y con ello, en su gestión.

Palabras claves: Pensamiento y Gestión Docente, Evaluación de los Aprendizajes.

¹ Dra. en Ciencias de la Educación. Jefe del Departamento de Currículo de la Universidad Yacambú (Venezuela)

² Dra. en Ciencias de la Educación. Coordinadora Doctorado y Postdoctorado Universidad Yacambú (Venezuela)

TEACHING THINKING IN THE MANAGEMENT EVALUATION OF LEARNING. APPROACH FROM AN ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE

ABSTRACT

This research aims to reveal the thinking of teachers at the University Yacambú, in relation to their classroom management to assess the learning of their students. Qualitative in nature, assuming the social constructionism as epistemological perspective and as the ethnographic method, key informants were fifteen (15) teachers of the faculties. We used participant observation, in-depth interviews and focus group for data collection, it was coded, categorized and then by triangulation technique, it was possible to reveal the thinking of teachers in relation to how and how, perform learning assessment (EA). The findings reveal that teacher's evaluation plan based on specific contents and objectives, the predominant use of summative assessment and formative little. As used observation techniques and survey, therefore the instruments they use are written tests and checklist. For the preparation of these, they follow the logic of content, therefore not binding processes applied to the design of evaluation instruments. Few teachers who use feedback, self-assessment and peer assessment practice. Among assess qualitative aspects are concerned with: punctuality, responsibility and participation. These findings correspond to the conception that teachers possess EA, unveiled in a preliminary investigation (2014). So we can say that the management of teachers to assess learning, corresponding to evaluate conception to measure and qualify as an instrument of knowledge gained control, with emphasis on results and final check of conceptual learning. Based on the facts found, a set of actions in NYU, aimed at creating a thoughtful and deliberate process to bring about changes in the design of EA of teachers and thus their management are presented.

Palabras claves: Teaching Thinking and Management, Assessment of Learning

1. Hacia la construcción de la realidad objeto de estudio

Los estudios orientados a la gestión de cambios y mejoras en las organizaciones, sostienen que previo a cualquier intento de transformación, es necesario en primera instancia realizar un diagnóstico integral de la institución para identificar claramente los problemas críticos y así derivar las mejoras que se requieren. (Waissbluth, 2008). Y en segunda instancia, contar con la participación activa de los actores sociales involucrados, por ser ellos quienes gestionan y garantizan la consolidación de cualquier propuesta innovadora.

Ahora bien en el ámbito educativo, gestionar cambios y con ello transformaciones en un aspecto muy específico, como lo es el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; se requiere ir más allá de una revisión institucional o de implantar cambios en el modelo curricular o en las prácticas de trabajo de los docentes; se considera que es necesario valorar a los actores sociales fundamentales como son los docentes y particularmente explorar sus pensamientos, pues es en este sustrato donde residen sus teorías y creencias que limitan o facilitan cualquier proceso de mejora o transformación educativa.

Al respecto, Guzmán (2010) y Gimeno y Pérez (1988), argumentan que el pensamiento de los docentes es un aspecto de suma importancia en todo proceso de cambio y transformación educativa, pues en éste reposa todo el fundamento ideológico que define y regula cada percepción, interpretación, decisión y actuación del docente. Por lo que entonces, podría decirse que los pensamientos representan marcos de acción, que brindan la posibilidad de conocer como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente.

En este orden de ideas Pérez y Gimeno (ob.cit.) señalan, que las investigaciones realizadas durante la década de los ochenta (80) por Nisbett y Ross (1980), Clark y Peterson (1986), entre otros, sobre el pensamiento del profesor, han permitido aceptar en la actualidad que ese sustrato ideológico o red ideológica de teorías y creencias, presentes aun de forma tácita, ejercen un influjo en todos los procesos de pensamiento y actuación del profesor en el aula, por lo que es en el hacer docente cuando dichas teorías implícitas se hacen explícitas.

Hawkins (1982) plantea, que en las personas la existencia de pensamientos o también denominados concepciones implícitas, pensamiento implícito o teorías implícitas, desde las cuales entienden y definen sus escenarios de acción, son difíciles de reconocer y modificar. Dichos pensamientos se encuentran anclados, arraigados en la experiencia biográfica, por lo que definen roles y concepciones, es decir definen lo que se piensa, lo que se dice y como se hace. De acuerdo a Daza y Moreno (2010), los pensamientos implícitos del docente dificultan en muchas ocasiones la adquisición de algunos conocimientos particulares, limitan la asimilación de nuevos marcos teóricos conceptuales y en consecuencia, consolidan prácticas pedagógicas concretas, cotidianas y rutinarias. Agregan estos teóricos, que tales prácticas poseen un carácter implícito y muchas veces difieren de los pensamientos que explícitamente se manifiestan.

Es oportuno señalar que estudios realizados por Porlán (1994); Maor y Taylor, (1995); Medina (1999); Moreno (2010), Fernández Nistal (2011), Señorino (2010), encontraron relaciones entre los pensamientos de los docentes y su práctica, señalando que estos cumplen un papel fundamental en el cómo se desempeña el docente en el aula. Por su parte Pérez y Gimeno (ob.cit), sostienen la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento. Y Ruiz Ortega (2006) resalta, que el hacer profesor está impregnado de ideas o concepciones que se hacen perceptibles, en su gestión docente. Otro aspecto que resulta interesante para este estudio, es el modo en que la formación del docente influye en sus pensamientos, elemento que adquiere relevancia en la investigación de los últimos años realizadas por Hofer (2004, 2002) Schraw (2004); Limón (2006); Ravanal Moreno (2010), Feixas (2010); Daza-Pérez, entre otros.

Como puede observarse, son diversas las investigaciones orientadas al estudio del pensamiento del docente y su relación con la formación y el desempeño en el aula, pues es a través de tales relaciones que se logra comprender parte del comportamiento docente y parte del éxito o no, de las propuestas renovadoras o innovadoras institucionales. Es por ello, que compartimos lo planteado por Daza y Moreno (ob.cit.), quienes sugieren reflexionar sobre las concepciones que tienen los docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo por ser los responsables de dichos procesos; también porque en el contexto de la UNY se han realizado esfuerzos en reformas curriculares y fortalecimiento de políticas de formación continua de los profesores, pero los procesos de cambio y transformación educativa en la vida del aula, aun no se han concretado.

En tal sentido, se sostiene que previo a cualquier esfuerzo o proceso reformador de carácter educativo, es fundamental conocer qué piensan los docentes, conocer sus ideas, concepciones y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; puesto que son estas concepciones las que le permiten actuar en consecuencia. Por tanto, el reconocer las ideas como elemento inseparable del hacer práctico, se muestran y valoran posturas, tendencias y hasta formas de vida; en otras palabras se hacen explícitas concepciones y teorías implícitas. Aspecto que Gil y Pessoa (2000) destacan, al señalar que tal reconocimiento constituye el punto de partida para cualquier intento de mejora, reforma o cambio educativo.

En el marco de lo planteado hasta ahora, en el presente estudio indagaremos en el *pensamiento del docente en la gestión de la evaluación de los aprendizajes (EA)*. Se intenta conocer en un grupo de docentes de la Universidad Yacambú, que piensan, dicen y hacen en relación a su gestión para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes en el aula, dado que se presume que dicha gestión se corresponden a su concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Ante lo señalado es necesario plantearse, ¿por qué es importante indagar en el pensamiento del docente? ¿Por qué es importante indagar en el pensamiento del docente al gestionar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Qué piensan, dicen y hacen los docentes de la UNY en relación a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes en el aula? .Podríamos decir, que siendo la educación una práctica social y la evaluación de los aprendizajes uno de sus principales actos, no se puede dejar de considerar que ambas se desarrollan desde ciertas connotaciones ideológicas y sociales que se relacionan íntimamente, con redes teóricas histórico-sociales predominantes y que sin lugar a dudas, de acuerdo a Carmona (2013) condicionan y se vinculan directamente con la gestión del docente y en la manera cómo seleccionan los tipos y formas de evaluación.

También se puede decir que algunas veces el docente en su gestión en el aula, convierte la evaluación de los aprendizajes en un espacio independiente del proceso

de aprendizaje y de enseñanza, siendo entonces percibida como una instancia de control donde estudiantes y docentes se enfrentan a una situación que, además de ser conflictiva y estresante, dista mucho de formar parte del propio proceso formativo.

Igualmente de acuerdo a Santos (2001), en los contextos de enseñanza-aprendizaje al hablar de la EA, se visualiza una variedad de matices que van de asociar la evaluación sólo con calificación hasta concebirla como parte fundamental del proceso de aprendizaje; considerarla una actividad aséptica, neutral y despojada de valores o ubicarla en el campo de la axiología; concebirla como una etapa final de una actividad o parte de un proceso; entenderla como un proceso de obtención de evidencias para la toma de decisiones o incluir la valoración de las decisiones y sus efectos como parte de la actividad evaluativa.

De allí que Santos (ob.cit) sostiene, que la evaluación de los aprendizajes por ser práctica cotidiana de la gestión docente, no es para sancionar y controlar, sino para mejorar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Así pues, la evaluación debería ser un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, contempla tanto lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética; ya que evaluar y luego tomar decisiones, impacta directamente en la vida de los otros. Es por ello, que en este estudio se sostiene, que evaluar los aprendizajes implica también preguntarse ¿Qué se pretende? ¿Qué valores están involucrados? ¿Cómo se realiza? ¿Qué efectos puede tener?

Es oportuno aclarar, que siguiendo los planteamientos de Santos antes mencionado, quien resalta que la EA no es un capítulo aparte o independiente del proceso de enseñar y facilitar la comprensión de los aprendizajes en los estudiantes, entonces asumimos que por ser parte de la gestión del docente, está condicionada por los pensamientos sobre qué es aprender y qué es enseñar que tienen los actores-gestores de la educación. La forma en que un profesor evalúa, la importancia que le concede a la evaluación, los criterios e instrumentos que utiliza, el uso que hace de los resultados y las expectativas que tiene de sus estudiantes reflejan en definitiva, lo que el o ella entienden por enseñar y aprender, es decir, sus teorías o concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, desde las argumentaciones expuestas hasta ahora, el presente estudio pretende realizar un aporte a uno de los aspectos poco analizados hasta el momento en el contexto de la UNY, como lo es la caracterización del pensamiento del docente en la gestión de la evaluación de los aprendizajes. Surgió ante la inquietud de comprender e interpretar las prácticas evaluativas actuales de los docentes, en el marco del proceso de rediseño curricular por competencias, que se viene desarrollando en la UNY desde el año 2011.

Consideramos, que el presente estudio resulta de interés, dado que la evaluación es parte substancial de la práctica educativa. La evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja, donde los diferentes actores involucrados vivencian distintas sensaciones y representaciones respecto a la misma, lo cual le otorga ciertas características que se expresan en dicha práctica. Por tanto conocer las prácticas evaluativas de los docentes de la UNY, constituye la medula de interés del presente estudio, dado que las mismas se encuentran condicionadas por los pensamientos de quienes evalúan y a su vez, permiten develar las concepciones o teorías implícitas que tienen los docentes, sobre qué es aprender y qué es enseñar. Aspecto que consideramos de importancia, dado que posibilita comprender por una parte los alcances y logros del rediseño curricular por competencias que se están realizando en la UNY y por la otra desde la experiencia vivida por los docentes, construir acciones que coadyuven a la consolidación del enfoque por competencias en esta Casa de Estudio.

Es así como, con este trabajo pretendemos realizar un aporte en uno de los aspectos poco analizados hasta el momento como es la descripción y caracterización del pensamiento del docente sobre la evaluación de los aprendizajes sus concepciones y teorías implícitas; además de abordar el contexto universitario, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre esta temática se relacionan con otros niveles académicos educativos.

Finalmente esperamos con este estudio, que los actores sociales involucrados, mediante la autorreflexión crítica y la autovaloración de su gestión docente, logren reconocer y valorar sus pensamientos sobre la evaluación de los aprendizajes para luego, generar espacios de discusión y reflexión crítica compartida que les permita ampliar, redimensionar o modificar eventualmente o definitivamente sus concepciones implícitas sobre la EA y tácitamente, sus pensamientos sobre enseñanza-aprendizaje. De ser así, percibimos que esto incidirá favorablemente en su práctica docente, con proyección a mejorar su práctica pedagógica y particularmente, las formas y tipos de evaluación a utilizar con sus estudiantes, por ser este un aspecto que hasta ahora ha reflejado muy poco el cambio y la transformación, conforme a lo establecido en el marco teórico-conceptual del enfoque por competencias.

2. Propósitos del estudio

- Conocer el significado que los docentes de la Universidad Yacambú en su gestión en el aula le otorgan a la evaluación de los aprendizajes
- Interpretar los significados que sobre evaluación de los aprendizajes tienen los docentes

- Develar el pensamiento de los docentes de la Universidad Yacambú en relación a su gestión en el aula para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.
- Generar reflexiones en torno a los elementos onto-epistémicos que caracterizan el pensamiento de los docentes de la Universidad Yacambú en relación a su gestión en el aula para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

3. El pensamiento del docente. Teorías y Concepciones Implícitas. Una Visión Cognitiva.

Hasta los inicios de la década del 70, las investigaciones sobre la enseñanza, estuvieron centradas en la didáctica. Es por ello, que surgieron numerosos y diversos estudios orientados a proponer soluciones para elevar o alcanzar los niveles de eficiencia de la enseñanza. Por tanto la valoración de la enseñanza estaba centrada en la calidad y eficacia del acto de enseñar, olvidando la necesidad de comprender el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tal necesidad, fue abordada en 1968 por Jackson, (citado por Pérez y Gimeno, ob.cit). Este investigador en una crítica radical al paradigma proceso-producto, plantea considerar el pensamiento del profesor como variable relevante en la vida en el aula, la importancia de tener en cuenta el carácter intencional de la actividad docente y comprender el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas de su comportamiento.

Es oportuno mencionar que los aportes de Jackson, fueron relevantes para incitar a realizar investigaciones sobre la actuación del profesor, puesto que ésta se encuentra condicionada por su pensamiento, el cual es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su experiencia vivida, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, mediante los sucesivos intercambios con el entorno. Agrega este teórico, que para comprender el pensamiento docente del profesor, es necesario indagar en sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental.

Desde esta tendencia Pérez y Gimeno (ob.cit), denotan que para entender el pensamiento del profesor y su actuación, hay que introducirse en su red de juicios, decisiones, experiencias, nociones, propuestas, relaciones, que hacen que el profesor tenga una forma particular de pensar y actuar. Tal red ideológica de teorías y creencias se expresa en la medida que el docente se enfrenta a espacios de carácter complejo, fluido y cambiante, por lo que entonces es en estos espacios donde se hace más evidente la presencia e influencia del pensamiento tácito o implícito.

La revisión de la literatura relacionada con el pensamiento o concepciones implícitas de los docentes, en su mayoría, argumentan que los docentes construyen representaciones mentales del aprendizaje y de la enseñanza de modo intuitivo a través de la práctica profesional (Strauss y Shilony, 1994). Por su parte Nisbett y Ross (ob.cit), sostienen que el pensamiento implícito del profesor se va construyendo y reconstruyendo a lo largo de su experiencia profesional. Y Clark y Peterson (1986) señalan, que su hacer docente está influenciado por las concepciones implícitas sobre: su papel como docente, su concepción sobre las potencialidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, sus teorías sobre la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una vez más, se resalta la influencia del pensamiento del profesor, sus concepciones y teorías implícitas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula. Es por ello que, sobre la base de la importancia de estas en la gestión del docente y particularmente en su gestión en el aula para evaluar los aprendizajes, se asume la Teoría Implícita propuesta por Pozo y Scheuer (2000), dado que esta desde una perspectiva cognitiva aporta los elementos teóricos-conceptuales- referenciales para indagar sobre el pensamiento de los docentes, comprender e interpretar sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes y el cómo éstas inciden en sus prácticas docentes y de evaluación.

En este propósito, se tiene que las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren para luego, tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través de su relación con el entorno y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen también en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997).

Las teorías implícitas tienen un carácter teórico, en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993).

De acuerdo a Pozo (2000), las teorías implícitas se expresan en tres niveles. Estos niveles, permiten el análisis de las representaciones mentales. Por lo que entonces, podríamos decir desde esta perspectiva que existen tres maneras de entender una realidad, cada una de ellas comprendida dentro de una de las tres teorías de dominio sobre el aprendizaje, propuestas por Pozo. Estas son: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. La teoría directa, concibe al aprendizaje como un hecho y no un proceso, una idea de todo o nada, donde lo aprendido es una posesión

estática, sin una gestación en el pasado ni una proyección de avance hacia el futuro (Pozo y Scheuer, 2000). Desde el punto de vista de la evaluación, dado que subyace el realismo ingenuo con un principio de correspondencia entre conocimiento y realidad, busca constatar que los estudiantes hayan incorporado la imagen fiel del objeto de aprendizaje, es decir, conozcan toda la información proporcionada por el docente; por tanto se enfatiza en el qué se evalúa. Respecto a cómo se evalúa, los sujetos que adoptan esta teoría sobre el aprendizaje, apuntan a resaltar la reducción de la evaluación a su dimensión sumativa (balance de resultados logrados al término de un aprendizaje) y la identificación de la evaluación con los exámenes.

Desde la teoría implícita interpretativa, se asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz, aunque dicha actividad debe ser tal que no distorsione el objeto de aprendizaje ya que epistemológicamente adhiere al realismo crítico. Se entiende al estudiante como sujeto activo pero reproductivo. Respecto a la evaluación, se admite una única versión correcta del objeto, los resultados del aprendizaje son evaluados en relación a un único patrón. En relación a cómo se evalúa, se entiende que, dado un problema, hay un único resultado verdadero y por lo tanto óptimo; pero a diferencia de la teoría directa, existen distintos caminos que pueden conducir a ese resultado. En esta teoría implícita, podría incorporarse el paradigma de la evaluación formativa, que se distingue de la evaluación sumativa efectuada al término de un ciclo de aprendizaje de la evaluación formativa. Con la evaluación formativa, realizada durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se manejan diversas formas de evaluar, que el docente le ofrece al estudiante para lograr alcanzar resultados óptimos.

Por último, la evaluación desde la teoría implícita constructiva; supone que el objeto sufre necesariamente una transformación al ser aprehendido por el sujeto, ya que éste lo redescubre en su estructura cognitiva. En función de esto, el énfasis de la evaluación, no está en el producto final a aprender, sino en el desarrollo de capacidades meta cognitivas que permitan analizar los diferentes puntos de vista respecto a un objeto de estudio en particular y en el marco de determinado contexto. Según esta teoría, todo conocimiento es una construcción contextualizada y por lo tanto relativa. Además plantea que, no siempre es posible ordenar los resultados de aprendizaje desde el mejor al peor: los conocimientos generados pueden ser cualitativamente diferentes y su riqueza y potencialidad pueden variar en función de los contextos y propósitos. (Pozo y Scheuer, 2000). Desde la teoría implícita constructivista, se argumenta que no es posible medir los resultados del aprendizaje en referencia a un único patrón y en referencia a una realidad objetiva, sino que se realizaría a través de otros criterios como la consistencia en la argumentación, la coherencia interna, la capacidad predictiva, la creatividad, etc. Esta concepción constructivista, se distingue de las antes expuestas, en que se orienta hacia una enseñanza acorde con las necesidades detectadas en el proceso de aprendizaje y a las características individuales de los estudiantes.

4. El recorrido metodológico

El presente estudio es de naturaleza cualitativa, puesto fue abordado en su contexto natural, otorgándole la palabra a los docentes para que versionaran sobre su experiencia vivida en esa relación dialógica intersubjetiva que se establece entre los investigados, el investigador y la realidad estudiada. Se asume la etnografía, como método dado que permite describir e interpretar las realidades observadas, desde la visión de sus protagonistas.

Según Woods (1998), la etnografía se interesa en conocer lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa. Busca descubrir sus creencias, percepciones, valores y el modo en cómo estos se desarrollan o cambian con el tiempo. Trata de conocer y descubrir dentro del grupo y desde la perspectiva de los miembros del grupo, puesto que lo que cuenta, son sus significados e interpretaciones.

En tal sentido, con el método etnográfico se busca conocer y comprender que piensan, dicen y hacen los docentes en relación a su gestión en el aula al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, tal como ellos lo viven en su gestión en el aula y el significado que le otorgan. Esto permite develar elementos significativos del pensamiento de los docentes, de sus concepciones implícitas y que subyacen en su gestión docente, no solo en la evaluación de los aprendizajes también en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el presente estudio se desarrollaron las cuatro fases sugeridas por Martínez (1989), estas son:

Fase 1. Preparación de la Investigación, determinación de los Marcos Teóricos. Referenciales y Selección del Grupo de Estudio: plantear el tema de investigación y realizar el estudio etnográfico, partió de una serie de inquietudes que las investigadoras de este estudio como responsables del proceso de rediseño curricular por competencias que se viene realizando en la UNY desde el año 2011, han venido percibiendo en relación a la gestión del currículo por competencias por parte de los docentes. Para iniciar el estudio, se realizó el reconocimiento del escenario y de los docentes por ser los gestores del currículo Y para ello, se realizaron grupos de discusión con los docentes en diferentes ambientes, los cuales permitieron intercambiar aspectos significativos para iniciar la investigación.

Fase 2: Selección de Informantes y Recolección de Información: en esta fase se realizó la selección de los informantes claves que dan forma al estudio. Para ello, se eligieron quince (15) docentes de las facultades. A ellos, se les aplicó entrevistas y anotaciones *in situ* para su transcripción y calificación de la información correspondiente. Igualmente, se realizaron observaciones que

permitieron generar reflexiones en relación a la manera como los docentes gestionan en el aula la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes

Fase 3: Análisis de la Información: el análisis de los datos se iniciaba en el momento en que cada episodio de recogida de información culminaba para la identificación de las categorías. Este análisis consistió en un chequeo o revisión continua y permanente de la información mientras se está aún en el proceso de captura. Martínez (ob. cit.), llama a este proceso “sumergirse a los más intenso de la realidad allí expresada” (p. 69). Significa comprender lo que realmente sucede en la investigación.

Fase 4: Interpretación y Presentación de la Información: en esta fase, se develaron los hallazgos encontrados durante la investigación, para realizar la interpretación y posteriormente presentar la información. Para ello, se requirió desglosar los hallazgos encontrados, teniendo en cuenta las observaciones y entrevistas a profundidad que se realizaron previamente, tomando en cuenta la finalidad de comprender sistemáticamente el contexto estudiado, a partir de los términos y palabras de los propios miembros. Para entender el significado de los resultados que se encontraron, se desarrollaron tres (3) condiciones importantes que contribuyeron a interpretar lo expresado por los versionantes de acuerdo a lo que expresa Martínez (ob. cit.): 1. Es necesario familiarizarse con los procesos mentales en los cuales se vive para expresar el significado, allí el investigado debe ser más riguroso, sistemático y crítico en el desarrollo de la investigación y análisis. 2. Una palabra se entiende dentro del contexto de una frase, una acción realizada por una persona en el contexto de una situación. 3. Para entender una frase se debe conocer la lengua y para comprender el comportamiento de una persona se debe conocer su formación y el medio cultural que le rodea.

De acuerdo a lo señalado, se enfatizó en la construcción o generación inductiva de categorías, que permitieron clasificar los datos recogidos con base a las temáticas comunes.

5. Significados de la gestión de la evaluación de los aprendizajes desde la voz de los docentes

Respecto al pensamiento de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes y las concepciones implícitas que subyacen en dicho pensamiento, las cuales se develan en su gestión en el aula, se logró conocer que en los docentes tiende a prevalecer la teoría directa; en relación a *qué se evalúa*. La mayoría de los actores sociales entrevistados, muestran una idea de la evaluación como una actividad docente donde se transmiten sus conocimientos, habilidades y destrezas a los estudiantes, por lo que entonces se evalúa conforme a un sistema de planificación diseñado en función de

contenidos y objetivos específicos, obviándose la evaluación por competencias. Igualmente, se evalúa al estudiante desde el punto de vista de receptor de la información y aprendiz de lo que el docente le enseña.

Respecto al *cómo se evalúa*, se encontró que predomina el uso de la evaluación sumativa y poco la formativa, debido a que los docentes consideran que solo a través de técnicas de evaluación como la observación y la encuesta, puede evaluarse de manera más segura y confiable. Es por ello que como instrumentos de evaluación, aplican preferiblemente los exámenes escritos y la lista de cotejo, puesto que podrán ser interpretados estadísticamente. Otro aspecto importante encontrado, es que en el diseño de los instrumentos de evaluación se valen es de la lógica de contenidos, por tanto no hacen uso de procesos vinculantes al diseño de instrumentos de evaluación.

Por otra parte subyace en los docentes, que tanto en el momento de las correcciones de las pruebas escritas como en el momento en que hacen uso de la realimentación de la evaluación, los docentes hacen hincapié en “cantidad” de contenidos que han adquirido o deben adquirir los estudiantes y en el resultado que lograron, pero no en el modo que lo hicieron. Esta concepción implícita se muestra en el poco uso que hacen, de la autoevaluación y la coevaluación. Además en considerar evaluar preferiblemente aspectos cualitativos como: puntualidad, responsabilidad y participación.

Por lo tanto, los docentes en su gestión en el aula manejan formas, tipos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, solo para ver los niveles de rendimiento que alcanzan los estudiantes, puntualizando el fin y el resultado del proceso para finalmente, asignarle una calificación.

Es por ello, que en la mayoría de los registros de las entrevistas realizadas, se expresa una concepción de evaluación como instrumento de control de los conocimientos, que se concretiza en prácticas memorísticas, repetitivas y que además es concebida como la comprobación final de los aprendizajes conceptuales. Por tanto, en como lo docentes gestionan en el aula la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, coincide con la noción de evaluación de los aprendizajes como sinónimo de medición, juicio, estimación y la caracterizan como científica, sistemática, objetiva, válida, confiable y predictiva, concepción implícita ya develada en una investigación previa realizada por las investigadoras en el 2014.

De igual manera, se pudo notar en lo expresado a través de las entrevistas, que el cómo los docentes evalúan a sus estudiantes, es compatibles con las ideas que tienen sobre lo que es aprender y enseñar. Se encontró que los profesores reconocen que durante el proceso de enseñanza, lo importante es que el estudiante haya incorporado el conocimiento u objetivo específico de una determinada disciplina.

Por otra parte, se evidenció que la formación disciplinar y posiblemente el modelo en que fue enseñado el docente, influye en las teorías implícitas que subyacen en su

pensamiento. De allí que su gestión para evaluar a sus estudiantes en el aula, responde y varía conforme a la disciplina en la que se formó profesionalmente cada docente.

Finalmente, se encontró que los docentes adaptan las propuestas curriculares a sus ideas, haciendo que en la práctica dichas propuestas, se gestionen desde su propio pensamiento, desde sus concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento y de su aprendizaje. De este hallazgo, se puede decir que el cambio educativo en el aula y las mejoras en las prácticas educativas, depende de la influencia de las concepciones y teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Tomando en cuenta lo expuesto, a continuación se presentan las categorías y subcategorías que emergieron de la interpretación de los discursos de los docentes.

Cuadro 1: categorías y subcategorías que emergieron de la interpretación

Categorías	Subcategorías
El Docente es un transmisor de conocimientos	— El estudiante es un aprendiz del profesor y un receptor de la información
La Evaluación de los aprendizajes en el aula es Medición y control de lo aprendido por los estudiantes	— La evaluación de los aprendizajes es diseñada en función de objetivos específicos y en el uso de instrumentos de medición para medir los conocimientos en los estudiantes. — La evaluación sumativa permite valorar de manera confiable los niveles de rendimiento que alcanzan los estudiantes. — La calificación es una expresión de la cantidad de contenidos aprendidos por el estudiante
Con la Evaluación se hace hincapié tanto en la “cantidad de contenidos” que se les ha suministrado y como el que han adquirido los estudiantes.	— Tanto en el momento de valorar los instrumentos utilizados como en la retroalimentación (las correcciones) que realizan los docentes para informar sobre los resultados obtenidos a los estudiantes, se enfatiza es en la cantidad de contenido alcanzado y aprendido — -El aprendizaje se expresa en prácticas memorísticas y repetitivas.
Las concepciones implícitas sobre evaluación de los aprendizajes, varía conforme a la disciplina en la que se forma cada docente	— La formación disciplinar y el modelo en que fue enseñado el docente, influye en la construcción de concepciones sobre enseñar , aprender y evaluar.
Las prácticas evaluativas de los docentes se desarrollan desde sus concepciones implícitas	— Las formas y tipos de evaluación de los aprendizajes que aplican los docentes en su gestión en el aula dependen de lo que ellos piensan sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de sus experiencias vividas.

6. Co-construcciones

Como puede verse en los hallazgos encontrados, los pensamientos de los docentes sobre EA, muestran un predominio de la teoría implícita directa. Por tanto partiendo de que para ellos, la EA es considerada una actividad aséptica y rigurosa de medición de resultados y no de evaluación de procesos. Se devela un fuerte dominio de la evaluación como instrumento de control, en vista de que es considerada como la comprobación final del aprendizaje conceptual. Asimismo consideran, que el rol del docente es el de trasmisor de conocimientos y el estudiante es el de receptor; convirtiéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticas memorísticas-repetitivas y la EA, se realiza en función del logro de los objetivos por parte de los estudiantes.

También se observa en los docentes, que para evaluar los aprendizajes solo confían en instrumentos de medición cuantitativa, por lo que entonces le otorgan importancia al uso de las pruebas escritas y listas de cotejos para valorar los aprendizajes logrados por los estudiantes. De igual manera, para estos docentes, tiene gran relevancia los resultados de los aprendizajes y su expresión en una calificación, razón por la cual no confían en la evaluación formativa y en el uso de la autoevaluación y la coevaluación.

7. Co-reflexiones

En el marco de lo develado en relación al pensamiento de los docentes de la UNY en relación a su gestión en el aula para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes podemos decir y sentir, que es importante que los actores sociales del estudio reconozcan y valoren la EA como una práctica humana, como un proceso reflexivo-compartido de indagación sobre la realidad, que atienda al contexto, considere globalmente las situaciones y contemple tanto lo explícito como lo implícito; fundamentada en la participación activa del sujeto que se evalúa, en la negociación y el consenso de las formas y tipos de evaluación y en la importancia de valorar los procesos y no sólo los resultados de los aprendizajes.

Y para ello, es fundamental en la UNY propiciar espacios dialógicos, que le permitan y faciliten a los docentes, auto reflexionar y auto valorar sus pensamientos y concepciones sobre la EA y en el cómo desarrollan sus prácticas evaluativas. Esto ayudaría a que los docentes revisen y transformen, dichas prácticas a partir de la interrogación crítica sobre su quehacer docente.

Ahora bien, en atención a lo expuesto es importante mencionar algunas acciones que la UNY como institución que ha emprendido el proceso de rediseño curricular por competencias ha venido desarrollando en aras de propiciar el cambio y la transformación curricular, en concordancia con las realidades actuales y la formación de profesionales con competencias para este siglo XXI. Entre estas acciones se encuentran:

- Ha promovido espacios de formación pedagógica a los docentes, dado que en su mayoría son profesionales de diversas áreas de conocimiento que se desempeñan como docentes, por lo que demandan de capacitación, actualización y formación en EA, en el marco del proceso de rediseño curricular por competencias que se viene realizando en la UNY.
- Ha propiciado espacios de reflexión colectiva a través de las cuatros Jornadas internas de rediseño curricular por competencias, realizadas desde el 2011 hasta ahora
- Ha rescatado y ocupado espacios académicos tales como congresos, encuentros nacionales e internacionales, reunión regionales y nacionales para compartir las experiencias y avances curriculares de la UNY, así como sobre el desempeño docente
- Y finalmente, se ha ocupado en asegurar procesos de formación, capacitación y actualización docente para asegurar la gestión del currículo por competencias.

8. Referencias

Daza-Pérez, E. y Moreno-Cárdenas, J. (2010) El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 549-568

Feixas, M. (2010) Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2)

Fernández Nistal, M; Pérez Ibarra, E., Peña Boone, S. y Mercado Ibarra, S. (2011) Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 1-15

Gil, D. y Pessoa, A. (2000) Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*, 11 (2), 244-251.

Guzmán, J (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Revista Electrónica de educación Sinéctica* 34. www.sinectica.iteso.mx.

Hawkins, D. (1982). Investigación sobre barreras críticas. Agosto. Multitaller sobre materiales didácticos. Universidad del Valle. Cali. Colombia.

Hofer, B. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1) 43-55

Limón, M. (2006). The domain generality specificity of epistemological belief. A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research* 45, 7-27.

Martínez, M. (1989), Comportamiento Humano, nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. México.

Pérez A y Gimeno J (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63

Porlán, R. (1994) Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.

Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2000) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.

Ravanal Moreno, E. y Quintanilla Gatica, M. (2010) Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 111-124

Ruiz L (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la educación física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (1), 79-99

Santos Guerra, M. (2001). *Evaluar es comprender*. Málaga. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Señoriño, O; García, M y Vilanova, S. (2010) Representações sobre a aprendizagem em alunos do curso de licenciatura: um estudo comparativo entre a Faculdade de Humanidades e a Faculdade de Ciências Exatas e Naturais da UNMDP, *Revista Meta: Avaliação*, 2(5), 234-249

Strauss, S. & Shilony, T. (1994) Teachers models of children's minds and learning. In L.A. Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (455-473). Cambridge, MASS: Cambridge University Press.

Woods P (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España. Paidós