

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERU
ESCUELA DE POSGRADO



**TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE
LOS APRENDIZAJES QUE POSEEN LOS DOCENTES DE
ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en
Currículo

GLORIA GRACE BOULLOSA RIVAS

ASESORA

DRA. CRISTINA DEL MASTRO VECCIONE

JURADO

MAG. LILEYA MANRIQUE VILLAVICENCIO

MAG. GUADALUPE SUAREZ DÍAZ

Lima, 2014



A mis padres,
Bernarda y César,
quienes son el mayor obsequio
que la vida, en su infinita gracia, me ha otorgado.

AGRADECIMIENTOS

Se comenta, en el lenguaje cotidiano, que un trabajo de tesis es una labor que se realiza en soledad, sin embargo, muy lejos me encuentro de afirmar aquello. Al redactar estas últimas páginas, muchos rostros se dibujan en mi mente y nace, nuevamente, la incansable necesidad de dar gracias a la vida por colocar a tantas personas a mi alrededor en esta etapa de investigación. Me encantaría nombrar a cada uno, pero la lista se tornaría interminable. Es por tal motivo, que espero que cada persona a la que agradezco de todo corazón su apoyo y aprecio se vea reflejada en uno o varios de los apartados en los que he tratado de colocarlos. Espero, algún día, retribuirles con creces todo lo que me han proporcionado. Gracias a:

- A mi asesora y profesora de curso de tesis: Por su compromiso, implicación, confianza y orientaciones en todo el proceso de investigación que ha dado como resultado final esta investigación, que es producto de un trabajo compartido. Se sabe que guiar la construcción del conocimiento no es una tarea fácil, todo lo contrario, exige mucho esfuerzo intelectual, físico y emocional del profesor y del alumno. Muchas gracias por sus conocimientos, experiencia y tiempo puesto en este resultado.
- A mis participantes (Docentes de Arquitectura): Por su gran disposición para contar sus experiencias en aula, desde el primer momento que los contacte, y compartir sus concepciones e ideas de su práctica evaluativa, las cuales han sido los cimientos que sustentan este trabajo. Asimismo, por haberme permitido entender aún más el trabajo de ser profesor universitario y las complejidades y retos que demanda a todos aquellos que se dedican a educar futuros profesionales.
- A mis maestros: Muchos profesionales me enseñaron en mi época de estudiante de arquitectura, pero, pocos fueron aquellos que dejaron una

huella imborrable en mi mente y en mi corazón. A ellos, mis maestros, los he tenido muy presente durante todo el largo proceso de investigación, ya que el tema exigió remontarme mentalmente a esas épocas de estudiante y poder contrastar la teoría, puesta en este trabajo, con la praxis evaluativa con la que mis maestros evaluaban el aprendizaje en sus alumnos (incluyéndome). A merita en este apartado, agradecer de forma especial al Arq. Juan Günther Doering, Arq. Juan Tokeshi y al Arq. Diodoro Acosta, quienes gozan de la vida eterna y que en su paso por la tierra me dejaron el buen ejemplo de ser un maestro y evaluador de los aprendizajes.

- A mi familia: Siempre me he sentido afortunada porque son parte esencial de mi vida. Su apoyo incondicional, ánimos, palabras de aliento, grandes dosis de comprensión y paciencia han hecho este camino más fácil y que persista hasta llegar a la meta.
- A mis amigas y amigos: Esas preguntas de ¿Cómo vas? o ¿Cómo estás? que conducían a una infinidad de emociones y producían largas conversaciones y desahogos, me han ayudado a sentirme acompañada, comprendida y querida en todo momento.

RESUMEN EJECUTIVO

Existe una creciente inquietud por lo que sucede con los docentes universitarios al llevar a la práctica el currículo, particularmente, con respecto al tema de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Se reconoce que lo que los profesores piensan, conocen y creen influye en su práctica docente diaria, y en las concepciones que ellos asignan a los contenidos y procesos planteados por el currículo, el cual abarca el tema de la evaluación de los aprendizajes. Resulta así que la presente investigación buscó indagar acerca de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes a partir de la clasificación realizada por Pozo et. al (2006) quienes las clasifican en teoría directa, interpretativa y constructivista. Para ello, el presente estudio se realizó sobre la base de un enfoque metodológico cualitativo, a un nivel descriptivo y haciendo uso del método de estudio de caso, por tratarse de una situación determinada por dos docentes universitarios de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima. Además, el recojo de información se valió de la técnica de la entrevista y del análisis documental. Con los datos obtenidos de dichas técnicas, se procedió al análisis que optó por la interpretación directa y la suma de categorías. Así, se identificó la presencia de las tres teorías implícitas en los dos docentes participantes.

Cabe destacar que las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes no se ubican solo en una de las teorías sino que, más bien, varían en función de los ámbitos evaluativos (concepto-función, criterios, técnicas e instrumentos y sujetos de evaluación) sobre los cuales operan estas concepciones. De ahí deriva el predominio de la teoría interpretativa sobre la teoría directa y constructivista en ambos docentes.

Finalmente, es preciso mencionar que pueden perfeccionarse los planes y programas de estudios, los recursos y materiales; edificarse mejores instalaciones educativas; y utilizar los más actuales medios de enseñanza; sin embargo, al no contar con docentes eficientes, poco se logrará respecto del perfeccionamiento real de la educación. Por ende, realizar estudios que indaguen acerca del pensamiento del docente, específicamente al llevar el currículo a la práctica, puede significar un aporte considerable para la educación universitaria que se anhela lograr.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	09
PARTE I: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
CAPÍTULO 1: TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	13
1.1 El estudio sobre el pensamiento del profesorado.....	13
1.1.1 Diversidad conceptual en torno al pensamiento del profesorado.....	15
1.1.2 Clasificación conceptual en torno al pensamiento del profesorado.....	16
1.2 Las concepciones de los docentes desde la perspectiva poscognitiva	23
1.3 Las concepciones de los docentes como teorías implícitas.....	23
1.3.1 Concepto de teoría implícita.....	27
1.3.2 Características de las teorías implícitas.....	29
1.3.3 Proceso de adquisición y construcción de las teorías implícitas.....	32
1.3.4 Naturaleza y funcionamiento de las teorías implícitas.....	32
1.3.5. Rol de las teorías implícitas en la labor del docente universitario.....	34
1.4 Tipología de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza..	36
1.4.1 La teoría directa.....	36
1.4.2 La teoría interpretativa.....	37
1.4.3 La teoría constructivista.....	38
1.4.4 La visión posmoderna.....	40
CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PARTE DEL PROCESO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN EL AMBITO UNIVERSITARIO.....	41
2.1 Enfoques, concepciones y finalidades de la evaluación universitaria....	42
2.2 Fases del proceso de evaluación.....	54
2.3 Rol evaluador del docente.....	57
2.4 Sistema de evaluación de los aprendizajes.....	60
2.4.1 Criterios de evaluación: ¿Qué se evalúa?.....	61
2.4.2 Técnicas e instrumentos de evaluación ¿Cómo se evalúa?.....	63

2.4.3 Momentos de evaluación: ¿Cuándo se evalúa?.....	65
2.4.4 Sujetos responsables de la evaluación: ¿Quién evalúa?	66
2.4.5 Función de la evaluación: ¿Por qué se evalúa?.....	67
2.5 Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes.....	68
2.5.1 La teoría directa.....	68
2.5.2 La teoría interpretativa.....	70
2.5.3 La teoría constructivista.....	72
PARTE II: DISEÑO METODOLOGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	75
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLOGICO.....	75
1.1 Nivel, enfoque metodológico y método de investigación.....	76
1.2 Objetivos de la investigación.....	78
1.3 Categorías de investigación.....	79
1.4 Descripción del caso.....	83
1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	84
1.5.1 Entrevista a docentes.....	86
1.5.2 Análisis documental de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y los sillabus.....	91
1.6 Organización de la información.....	94
1.7 Técnicas de análisis de la información.....	99
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE RESULTADOS	101
2.1. Teorías implícitas expresadas en el Concepto-función de la evaluación de los aprendizajes.....	101
2.2. Teorías implícitas expresadas en los criterios de la evaluación de los aprendizajes.....	105
2.3. Teorías implícitas expresadas en las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	111
2.4. Teorías implícitas expresadas en los momentos de evaluación de los aprendizajes.....	114
2.5. Teorías implícitas expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes.....	117
2.6. Categorías emergentes.....	120

CONCLUSIONES.....	125
RECOMENDACIONES.....	126
ANEXO 1: Guía de entrevista a docentes de educación superior.....	128
ANEXO 2: Ficha de análisis documental.....	129
ANEXO 3: Matriz de consolidado del análisis documental de los sílabos del curso de Taller.....	130
ANEXO 4: Matriz de organización de la información.....	131
 BIBLIOGRAFÍA.....	 137



INTRODUCCIÓN

Los cambios sociopolíticos, culturales, científicos y económicos producidos en las últimas décadas como consecuencia de la globalización han impactado en el ámbito universitario. Ello ha generado un proceso decisivo de transformación que implica no solo la reorganización de las entidades educativas y el funcionamiento de las mismas, sino que amerita un replanteo del trabajo docente de los profesores universitarios, quienes deben enfrentar el escenario universitario de hoy caracterizado por el acelerado avance y transformación del conocimiento, y su efímera obsolescencia, la progresiva masificación de la educación superior y la heterogeneidad del alumnado (De Vincenzi, 2009), sumados al vertiginoso avance tecnológico y sus implicancias en la comunicación humana.

El panorama parece desalentador si a lo anterior se le añade que la docencia en la educación superior, por lo general, está desempeñada por profesionales que asumen la cátedra según la carrera profesional que poseen. Así, reproducen en el aula los mismos modelos de enseñanza y los mismos sistemas de evaluación con los que ellos fueron formados y evaluados en su época de estudiante (Marrero, 1993:245). Un gran número de los profesores de las distintas facultades de Arquitectura y Urbanismo en el Perú son arquitectos de profesión que cuentan con la experiencia docente basada e influenciada por sus teorías implícitas; lo que produce, en el caso de enfrentar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, la repetición de modelos que no guardan coherencia ni consistencia con los objetivos de aprendizajes planteados por el curso ni con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto origina una disociación entre lo que se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende que altera gravemente los objetivos dados por la asignatura e institución educativa con relación al aprendizaje que se espera debe alcanzar el estudiante.

Según Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein (1981, citado en Defrates-Densch, N., Smith, M., Schrader, T. & Ríque, J., 2004, p.3) “...*Implicit theories are defined as personal constructions about particular phenomenon that reside*

*in the minds of individuals”*¹¹. Son adquiridas, en su mayoría, sin pretenderlo mediante procesos de aprendizaje implícito, es decir, a través de la acción propia o vicaria consecuente a la reiterada exposición a situaciones de inconsciente aprendizaje, lo que da como resultado las interpretaciones y acciones docentes posteriores, las cuales, según Pozo (2009), llegan a regir el quehacer en el aula al punto de establecer un verdadero currículo oculto en la práctica educativa. En tal sentido, las teorías implícitas son los saberes o concepciones personales no conscientes, intuitivas o informales profundamente arraigadas sobre lo que es aprender y enseñar que repercuten en la evaluación de los aprendizajes porque aprender, enseñar y evaluar son procesos considerados interrelacionados e influyentes entre sí (Monereo & Castelló, 2009, p.15), puesto que los docentes evalúan mientras enseñan y, en ciertas ocasiones, los alumnos aprenden mientras son evaluados.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes en los últimos años se ha establecido como uno de los factores fundamentales sobre los que ha versado buena parte de las discusiones y debates en el campo educativo, porque se la considera un área de estudio independiente mas no como un añadido de la planificación curricular. Sin embargo, en el ámbito universitario, este proceso aún persiste como tema aislado del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para los alumnos como para los profesores quienes han venido identificando la evaluación con conceptos exclusivamente de medición y calificación, arrebatándole a la misma el sentido formativo que posee. Sanmartí (2007) afirma que la evaluación de aprendizajes está vinculada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque los contenidos y procedimientos elegidos para evaluar con fines calificadores y los criterios de evaluación utilizados determinan cómo el profesor enseña y cómo los alumnos estudian y aprenden. En efecto, según lo postulado por Escobar (2011 Citado en Revilla, 2012), el docente, al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, hace explícita su concepción con respecto a lo que considera que es aprender y enseñar. Por consiguiente, los resultados de esta acción (evaluar) ponen de manifiesto sus teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes.

¹ Las teorías implícitas están definidas como construcciones personales sobre determinado fenómeno que residen en las mentes de los individuos.

Es así que la pregunta de la presente investigación es *¿Cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes del curso Taller 3 de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima?* La respuesta a esta interrogante será útil y oportuna para la institución porque permitirá observar hasta qué punto las teorías implícitas que poseen sus docentes del curso de Taller 3 se hacen evidentes al momento de enfrentar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, y conocer así cómo favorecen o dificultan el trabajo planteado en el plan de estudios como también al momento de enfrentar los cambios que se exige hoy en día en toda institución educativa (Arévalo, 2009, p.7). Según Valdés (2006, citado en Reyes, s.f.), pueden mejorarse significativamente los programas de estudio y utilizar herramientas más actuales de enseñanza y aprendizajes, así como hacer uso de recursos didácticos más óptimos; sin embargo, al no contar con un capital humano preparado, en este caso docentes eficientes para desenvolverse acorde a tales medios y recursos, no se alcanzará el perfeccionamiento de la educación que se anhela lograr.

Resulta necesario mencionar que el presente estudio considera que los docentes manejan un saber pedagógico constituido por su experiencia en aula, sus ideales, su formación profesional y los conocimientos que poseen al respecto; sin embargo, se busca enfocar el tema de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes por ser un campo poco estudiado desde la perspectiva del docente en el marco de la educación superior, lo cual proporcionará elementos nuevos al análisis del pensamiento y conducta del profesor, y a la comprensión de la toma de decisiones de los docentes frente al currículo y específicamente al tema de evaluación de los aprendizajes que aún es considerado como oculto tanto para los alumnos como para los docentes.

Sobre la base de todo lo expuesto, la investigación se planteó el siguiente objetivo general: indagar acerca de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes de Arquitectura del curso Taller 3. Para ello, propuso dos objetivos específicos: por un lado, describir el sistema de evaluación de los aprendizajes en los docentes de educación superior; y, por otro lado, identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los

aprendizajes de los docentes del curso Taller 3 de la carrera de Arquitectura. Consecuentemente, se optó por una investigación de nivel descriptivo, desde un enfoque metodológico cualitativo, ya que básicamente se busca comprender un fenómeno educativo desde las concepciones, percepciones y demás subjetividades de los participantes. El método empleado fue el de estudio de caso por tratarse de una situación determinada experimentada por dos docentes universitarios de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima quienes tienen a su cargo el curso de Taller 3, además de que dicho método constituye la forma más apropiada y habitual de las investigaciones cualitativas, como es el caso de la presente tesis.

El estudio se ha enmarcado en la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, inscribiéndose en el eje de las teorías implícitas sobre enseñanza, aprendizaje y currículo. Se espera que la presente sea una contribución para el contexto universitario peruano, en el cual las investigaciones sobre el pensamiento docente y su actuación en su labor pedagógica son aún mínimas.

Finalmente, el informe de investigación está organizado en tres partes: el primero denominado “Marco Teórico” que comprende dos capítulos que hacen referencia a las teorías implícitas y a la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario. El segundo está compuesto por el diseño metodológico, y el análisis e interpretación de los resultados. Por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones que dan muestra del desarrollo del estudio.

PARTE I: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este primer capítulo, se presentan y sustentan los contenidos teóricos que orientan la presente investigación. El punto de inicio son los estudios sobre el pensamiento del profesorado, donde se muestra la gran diversidad de investigaciones sobre la temática, terminologías empleadas y distintas perspectivas, entre ellas la poscognitiva, en la cual se encuentra presente el enfoque de las *teorías implícitas*.

1.1 Estudios sobre el pensamiento del profesorado

Los estudios asociados a este tema de conceptualización en torno al pensamiento y la toma de decisiones del profesor son cuantiosos; se trata de un área temática que intenta acercarse al conocimiento y comprensión que poseen los docentes acerca de situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje (Clark & Peterson, 1990), como también con respecto a la evaluación de los aprendizajes, inteligencia, liderazgo, motivación, entre otros. Es a partir de finales de los años cincuenta y durante los años sesenta que se comienza a estudiar sobre este tema del pensamiento del profesor, que ha sido considerado por numerosos investigadores como una temática compleja por las múltiples conexiones que se derivan de este contenido, entre ellos, el de las *teorías implícitas* (Figueroa & Páez, 2008), nuestro tema de interés.

En la actualidad, existen numerosas investigaciones sobre las teorías implícitas. Pese a ello, estudios dados en el contexto de la educación superior son escasos y menos conocidos (Feixas, 2010). La mayoría de los trabajos sobre el enfoque de las teorías implícitas en el nivel superior están abordados en investigaciones sobre el pensamiento del docente universitario (Gallego, 1991; Monroy-Farias, 1998; Perafán, 2001, entre otros), creencias y

conocimientos del profesor (Marcelo, 1987; Calderhead, 1996; Moreno y Azcárate, 2003 entre otros), reflexión sobre su práctica pedagógica (Figuroa y Páez, 2008), estilos de pensamiento del profesorado en la universidad (Correa, 2002), enfoques y concepciones docentes en la universidad (siendo los principales Dunkin, 1990; Dall'Alba, 1991; Pratt & Associates, 1998; Akerlind, 2007; y otros durante los años de 1990 al 2007), concepciones de enseñanza y su relación con las practicas docentes (De Vincenzi, 2009), entre otros títulos vinculados al pensar docente y su acción en aula.

Según Jiménez-Llanos (2004), se reconoce que lo que los profesores piensan, conocen y creen influye claramente en su práctica docente diaria, en la concepción que ellos asignan a los contenidos y procesos planteados por el currículo y en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, como también, en su predisposición para afrontar cualquier tipo de innovación que la institución educativa formule. Es por ello que el tema del pensamiento del profesorado cobra notoriedad. No obstante, en el avance del estudio del pensamiento del profesorado –conocido bajo el título de *Aprender a enseñar* (Jiménez-Llanos & Feliciano-García, 2006) en el debate actual– ha traído consigo una creciente complejidad, de forma que se presenta de manera confusa e intrincada.

Es así que resulta conveniente una exploración de este ámbito de estudio que nos permita su clarificación epistemológica y conceptual, conocer su proceso de desarrollo y determinar las contribuciones empíricas más sobresalientes con el fin de reflexionar sobre el alcance y limitaciones en esta temática, ya que en los últimos años los medios de comunicación y debates públicos sobre la realidad educativa están orientados al tema del profesorado. Esta situación, de responsabilizar al docente, es consecuente con la época en que el escenario educativo se ve sintetizado con el nuevo marco social sin brechas de tiempo y espacio caracterizado por la desregulación social y económica, la globalización, los indicadores de rendimiento para medir la calidad educativa, la aparente autonomía educativa y la evolución del gerencialismo educativo (Imbernón, 1994/2001) y que además cuestiona,

específicamente, el quehacer de quienes trabajan en las instituciones educativas.

1.1.1 Diversidad conceptual en torno al pensamiento del profesorado

Las investigaciones que abordan el pensamiento del profesorado ofrecen múltiples perspectivas para conocer los procesos de pensamiento que se encuentran presentes en la actuación de los docentes. Estos estudios se han realizado desde diferentes enfoques, aplicando distintas metodologías y jerarquizando unos aspectos en vez de otros, por lo que se cuenta con un número considerable de aportes al tema.

Sin embargo, esta amplitud y variedad de contribuciones académicas han dado como resultado un gran número de términos y conceptos utilizados para definir realidades que, en algunos casos, son muy semejantes o idénticas. En consecuencia, resulta una tarea ardua el poder distinguir si la diferencia entre ellos es tan solo una cuestión nominal o si se trata de respuestas ante fenómenos totalmente diferentes, como por ejemplo, el hecho de cuestionarse *¿es lo mismo hablar de creencias del profesor que de concepciones del profesor?*, *¿qué relación guardan las perspectivas docentes con los constructos personales?* Produce así, infinidad de interrogantes al respecto.

Se sabe que muchos autores, como ocurre en otras áreas de las ciencias sociales, proponen unificar y definir conceptos y metodologías, como señala Baena (2000, p. 219, citado en Antón Nuño, 2012, p.15) al respecto:

Muchos autores reclaman unificar los estudios de alguna manera, bien desde enfoques multimetodológicos que puedan captar la complejidad y multitud de facetas de la enseñanza y el aprendizaje (Kagan, 1990), bien propiciando investigaciones más genéricas que combinen procedimientos narrativos con los biográficos (Clandinin & Conelly, 1987) o, simplemente recuperando un “sentido de comunidad” entre profesores e investigadores que trabajan juntos, como señala Elbaz (1991). El hecho es que en muy pocos casos se podría hablar de un grupo sistemático y acumulativo de investigación (Clark & Peterson, 1986).

Pese a que todos los investigadores del tema concuerdan en postular que el conocimiento profesional, experto o laboral del profesor, guía de forma tanto explícita como implícita su práctica docente (Jiménez-Llanos & Feliciano-García, 2006), no existe el consenso para comprender la naturaleza de tales conocimientos; por ello, la gran diversidad de términos para definirlo, entre los cuales se puede mencionar: creencia, concepciones, constructos, metáforas, entre otros.

En la investigación realizada por Jiménez-Llanos y Feliciano-García, se analizaron ciento noventa y dos (192) trabajos empíricos que indagan sobre el pensar docente, los cuales se clasificaron tomando en cuenta los cuatro modelos epistemológicos postulados por Marrero (1988), quien categoriza las expresiones según: *lo científico*, *la creencia*, *el contenido* y *la práctica* como conocimiento. Dicho estudio permitió revelar un total de cuarenta y dos (42) términos diferentes, siendo la mayoría los que indagan *la práctica* (34.4%) y *la creencia* (31.3%) como conocimiento; seguido por los que exploran *el contenido* (17.7%) y, por último, *lo científico* (16.7%). Se analiza, a continuación, cada una de estas categorías terminológicas con el fin de conocer y definir los conceptos más sobresalientes que las configuran.

1.1.2 Clasificación conceptual en torno al pensamiento del profesorado

El objetivo de este punto no es presentar detalladamente cada uno de los expresiones que se han originado a partir de los estudios sobre el pensamiento del profesorado, sino extraer algunos términos (los más empleados en los estudios sobre el pensar docente) que pueden ayudar a comprender mejor lo que piensan los profesores, y permitan, así, su clarificación terminológica y conceptual. Al final de este apartado, se optará por una de las terminologías.

Es así que se van a definir conceptualmente los términos más comunes agrupados en los cuatro modelos (la práctica, la creencia, el contenido y lo científico) dados por Jiménez y Feliciano (2006) producto de su investigación fundamentada en la clasificación realizada por Marrero (1988) quien categoriza diversos términos según su base epistemológica. Por ende, desde el modelo

denominado científico, se pueden encontrar los términos de *constructos personales*, *metáforas* y *concepciones*; desde el modelo de la creencia: *creencias* (como término) y *teorías implícitas*; desde el modelo de contenido: *conocimiento del contenido de la materia*, *conocimiento pedagógico general*, *conocimiento del currículo*, entre otros; y, por último, desde el modelo de la práctica, se encuentran los términos como *perspectivas*, *pensamiento reflexivo*, *conocimiento práctico*, *conocimiento profesional*, entre otros. A continuación, se detalla cada uno de los modelos mencionados.

a. Modelo de términos con referencia a lo científico

Este modelo estudia los términos más comunes que tienen como referencia un conocimiento científico. Desde esta posición, se encuentran los términos de *constructos personales*, *metáforas* y *concepciones*, los cuales se apoyan en la *Personal Construct Theory (PCT)*² postulada por George Kelly (1955). Según el autor:

La teoría de los constructos personales (...) es un concepto acerca de cómo el hombre puede elevarse de una posición de ignorancia confesa y cómo puede aspirar de un día a otro a trascender sus propios dogmatismos. Se trata, pues, de una teoría de las investigaciones personales del hombre, una psicología de la búsqueda humana. En vez de enunciar lo que se ha descubierto o lo que se descubrirá, prefiere proponer la forma en que podemos empezar a buscar (Kelly, 1966/1970, p.1).

Desde la perspectiva teórica de Kelly, el concepto de *constructo personal* es, como dice el autor, una “*síntesis, mental que cada sujeto utiliza como espacio interpretativo de su propio mundo y como eje de reflexión y organización de su acción*” (Kelly, 1955, p.21). De ahí la idea de que las personas *construyen* los conocimientos al tratar de interpretarlos o predecirlos sobre la experiencia y en base al aprendizaje.

Por otro lado, el término de *metáforas* se inscribe también dentro de este modelo. A pesar de que fue delimitada por Reddy en 1979 (citado en Kagan, 1990), como *plantillas iconográficas que reflejan y determinan cómo los*

² Teoría de los constructos personales (TCP)

individuos comprenden el mundo (Jiménez & Feliciano, 2006, p. 107), está considerado como uno de los conceptos más difusos dentro de todos los modelos, por su indudable debilidad conceptual y su imprecisa representación propia.

Sin embargo, no por ello carece de definición, Mingorance las define como *un tipo de conocimiento indirecto y mediado, construido con los materiales que nos ofrece el sistema lingüístico y/o el sistema conceptual propio o adquirido culturalmente* (1991, p. 77); y autores como Richrads (1992), Roth (1993) y Ganser (1994) describen la utilidad de las metáforas para entender y modificar el pensamiento y las prácticas de los profesores, asimismo para conocer las orientaciones educativas de los docentes y otorgar al profesor un conocimiento razonable de los fenómenos y conceptos complejos.

Por último, el término *concepciones* es reconocido como el más común en la literatura del paradigma del pensamiento del profesorado. Es a partir del estudio de Pratt (1992) que obtiene una definición clara de concepto y de los elementos que la conforman. Investigaciones previas concebían la expresión de manera superficial e imprecisamente, o evitaban definirla.

Una definición de concepciones es la postulada por Giordan y De Vecchi, quienes la definen como:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la practica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociación, entre otros). (1995 Citado en López-Vargas & Basto-Torrado, 2010, p. 278)

En efecto, las concepciones son producto de una *herencia cultural*, ya que el docente tiene un recorrido cultural que se desarrolla a partir de sus interacciones no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales donde se construyen sus percepciones de vida y de la realidad, y así va formando su identidad tanto personal como profesional.

Además, se reconoce en las concepciones una *herencia natural o biológica* (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) que se ubica en la estructura cognitiva del docente, de modo que las concepciones son resultado de la herencia cultural y también de la herencia natural o biológica, las cuales convergen mutuamente.

Finalmente, cabe mencionar que de las tres terminologías definidas en este apartado es el de *concepciones* (59.4%) el más utilizado, seguido por el de *metáforas* (18.8%), y, en último lugar, se encuentra el de *constructos* (12.5%). Paradójicamente, este último concepto es el que tiene mayor relevancia académica porque se sustenta en la solidez de la Teoría de los constructos personales (TCP), ya que está estipulada dentro del campo de la psicología y el de terapia cognoscitiva. Pese a ello, no es el más frecuente en las investigaciones y, desde la década de los noventa, su uso es cada vez menos frecuente.

b. Modelo de términos con referencia a la creencia

Bajo este modelo, los estudios realizados están delimitados básicamente por la Teoría de Esquemas de Hitzman, y los términos predominantes son *creencias* y *teorías implícitas*. Las creencias han sido definidas de forma muy vaga como también de manera muy compleja. Estas han fluctuado de ser consideradas *sencillas proposiciones simples* (Rokeach, 1968, p. 113) a ser *conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas* (Fickel, 1999, p. 2). Cabe destacar que las *creencias* junto a las *concepciones* han sido objeto de numerosas estudios y, dependiendo del autor que las nombra, pueden llegar a ser sinónimos o en tal caso que uno de estos vocablos abarque al otro.

Para Figueroa y Páez, concepciones y creencias son sinónimos, ya que los autores las definen como el *conjunto de opiniones, ideas, ideologías, entre otras, que están instauradas en el pensamiento del profesor y de las que dependen las acciones didácticas* (2008, p. 117). Sin embargo, dichos autores

no realizan distinción entre ambas, ni como uno u otra participan en tal relación de opiniones e ideas.

Por otro lado, se tiene el término de *teorías implícitas* que es un concepto menos explorado que el anterior (creencias) en la recopilación de estudios realizado por Jiménez y Feliciano (2006), debido a que no han experimentado mayor variación conceptual desde su aparición en 1986 en las investigaciones de Clark y Peterson, quienes la definen como *agregaciones eclécticas de proposiciones causa-efecto provenientes de muchas fuentes: reglas básicas, generalizaciones sacadas de la experiencia personal, creencias, valores, predisposiciones y juicios previos* (Clark, 1988, p. 5).

Autores como Pérez Gómez y Gimeno (1988), o Marland y Osborne (1990) las definen con otros términos. Y es Mitchell (1995) quien aporta componentes ampliándola a principios, creencias, metas, expectativas, valores, concepciones, imágenes, metáforas, reglas y modelos de la práctica, e incorporan en su función la de planificación y práctica del docente.

Resulta necesario mencionar que a pesar de que las *teorías implícitas* en este punto están mencionadas como una expresión de la gran variedad terminológica con respecto al tema sobre el pensamiento docente, no se las debe limitar a solo un vocablo, ya que estas resultan ser un enfoque que contiene diferentes términos, los cuales están incluidos en esta diversidad terminológica. Resulta así, ser una temática compleja la de las *Teorías implícitas*, que será abordada en uno de los apartados siguientes donde se facilita su comprensión y definición.

De los dos términos vistos en este modelo, el de *creencias* es el más común (71%), seguido por el de *Teorías implícitas* (18.3%), subsistiendo con un porcentaje mínimo (1.7%) los términos: *ideas* o *teorías personales*.

c. Modelo de términos con referencia al contenido

Los trabajos empíricos inscritos en este modelo emplean como terminología las siete categorías propuestas por Shulman (1987): *conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimientos del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores, y sus raíces filosóficas e históricas*. Todos estos términos, a pesar de que no han sido empleados de forma conjunta sino de manera independiente y aislada en diversas investigaciones, poseen en común la concepción del pensamiento del profesor como “saber”, el cual puede enfocarse en algún contenido dado, disciplina en particular o sobre principios pedagógicos, didácticos o del currículo.

Finalmente, según Jiménez-Llanos y Feliciano-García, se pueden detectar dos concepciones más que se insertan en este modelo, las cuales están vinculadas a modelos previos: *creencia y concepciones*, lo que crea una gran confusión terminológica.

d. Modelo de términos con referencia a la práctica

Destacando el carácter eminentemente práctico de los términos que abarca este modelo, los estudios dentro de este se apoyan en las *Teorías de la acción* y a términos tales como *perspectiva, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo*, entre otros vinculados a la praxis que posee el docente.

El vocablo de *perspectivas* fue postulado en 1977 por Janesik, quien la conceptualizó como *una interpretación reflexiva, socialmente definida de la experiencia, que sirve de base a la acción subsiguiente (...). Una combinación de creencias, intenciones, interpretaciones y comportamiento que interactúan continuamente* (1982, p.162). Goodman (1988) prefirió optar por esta palabra

en vez de *creencias*, porque solo las *perspectivas* permiten distinguir entre las numerosas expresiones verbales asociadas a las creencias del profesorado.

Otro de los términos es el de *conocimiento práctico*, definido como un *conocimiento basado en las experiencias profesionales, enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrando con los conocimientos teóricos sobre los alumnos y el aprendizaje* (Elbaz, 1983, p. 88), y del cual se derivan las expresiones: *conocimiento profesional, conocimiento práctico personal, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico*, entre otros.

Cabe destacar que dentro del vocablo *pensamiento reflexivo*, ubicamos el *conocimiento en la acción* de Schön (1983/1992) que se identifica claramente dentro del *conocimiento práctico*, es decir, el presente modelo. Según el autor:

Cuando emprendemos actuaciones espontáneas e intuitivas propias de la vida, aparentaremos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos, y al describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que no son las apropiadas (1998, p. 55).

A tal conocimiento Schön lo define como *conocimiento en la acción*, el cual no proviene de una operación intelectual previa. A pesar de ello, lo que más resalta de su propuesta es reconocer y desarrollar conceptualmente las formas de pensar en base a la práctica que este conocimiento requiere: reflexión “en”, “para” y “sobre” la acción.

A pesar de que se han producido otras concepciones de *reflexión* proveniente de la Teoría pedagógica crítica de Habermas y de las teorías de aprendizaje cognitivo (Jiménez-Llanos & Feliciano-García, 2006), la relevancia que ha tenido la propuesta de Schön ha generado los conceptos de *práctica reflexiva* o profesor *reflexivo*, que han favorecido un mejor entendimiento del pensamiento reflexivo y, por ende, del pensamiento del profesorado. Las investigaciones empíricas analizadas por Jiménez-Llanos y Feliciano-García (2006), en este modelo, mostraron diecinueve términos diferentes, de los cuales destacan *pensamiento reflexivo* (27.3%), *perspectivas* (15.2%), *dilemas* (10.6%) y *conocimiento profesional* (9.1%).

Por último, y dentro de esta gran diversidad conceptual, se ha optado por el término de **concepciones** en el presente estudio porque, como se explicará en los apartados siguientes, es el que más se ajusta a los objetivos de la presente investigación. Asimismo, consideramos que dicho término es el que descifra de mejor manera la complejidad del pensamiento del profesorado y, además, tiene una mejor correspondencia con el enfoque de las teorías implícitas, aportando un marco adecuado para la presente tesis.

1.2 Las concepciones desde la *perspectiva poscognitiva*

Debido a la confusión terminológica que existe entre *concepciones* y *creencias*, reconocidas al inicio del punto anterior, diferenciarlas resulta, en ocasiones, una tarea bastante complicada. Sin embargo, se ha optado para el presente estudio en seguir la definición propuesta por Moreno y Azcárate (2003), quienes califican las *creencias* como un componente clave de las concepciones donde intervienen e influyen las decisiones y los comportamientos concretos del docente. Es por ello que el término de concepciones prima en este estudio.

Dentro del enfoque cognitivo, se han desarrollado diferentes teorías psicológicas y, a partir de estas, se busca reconocer y exponer la vida mental de los sujetos como condición para la comprensión de su aprendizaje. De forma muy particular, la *perspectiva poscognitiva*, la cual surgió en la década de los años ochenta enfocada a los procesos de aprendizaje y los productos de conocimiento que se construyen mediante los vínculos con significados socioculturalmente definidos y que surgen a partir del intercambio, del diálogo, y del trato cultural, postura que dio inicio a lo que se conoce como constructivismo social (Santojanni & Striano, 2006) o denominado socio-constructivismo. Se reconoce dentro de esta perspectiva dos enfoques fundamentales para el estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas: la *metacognición* y las *teorías implícitas*. La primera tiene como objeto de estudio el conocimiento consciente y de naturaleza explícita, y, además, analiza el desarrollo integral, invariable, selectivo y sistemático de los

procesos cognitivos en entornos culturales específicos. Este enfoque se concentra en las siguientes interrogantes *qué* enseña y *cómo* enseña el docente y, si estuviera dirigido a la evaluación, serían *qué* evalúa y *cómo* evalúa el docente.

Siguiendo a López-Vargas y Basto-Torrado,

La *metacognición* se asemeja a los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea: se planifica la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, se supervisa la actividad mientras está en marcha y se evalúan los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos. Así, la metacognición construye principio de reflexión y acción conscientes, por ende explícitos en el quehacer cotidiano del profesor, cumpliendo dos funciones simultáneamente (planificación y control) al seleccionar, estructurar, organizar, simplificar, administrar, coordinar, aplicar y evaluar, entre otras (2010, p. 279).

Es así que el trabajo del docente se establece como instrumento para la creación, la planificación y el desarrollo de entornos de aprendizaje que resulta ser, al mismo tiempo, un contexto de orientación y acción. Los estudios que abordan el tema del pensamiento docente focalizan sus esfuerzos en los procesos cognitivo formales, es decir, de carácter explícito que suscitan (y que manifiesta el docente) cuando este se encuentra planeando o controlando, es por ello que probablemente no se identifiquen los principios prácticos, y consecuentemente, los sentidos implícitos orientadores de dicha actividad. Por tal razón, como manifiesta Perafán y Adúriz-Bravo (2002), se necesita examinar las *teorías implícitas* de los sujetos.

Las *teorías implícitas* son un enfoque relativamente reciente que centra su estudio en la naturaleza y desarrollo de las representaciones y actividades mentales, y en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Desde esta perspectiva, se indaga el *porqué* de esas concepciones, constructos o teorías (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006). Según Pozo et al.

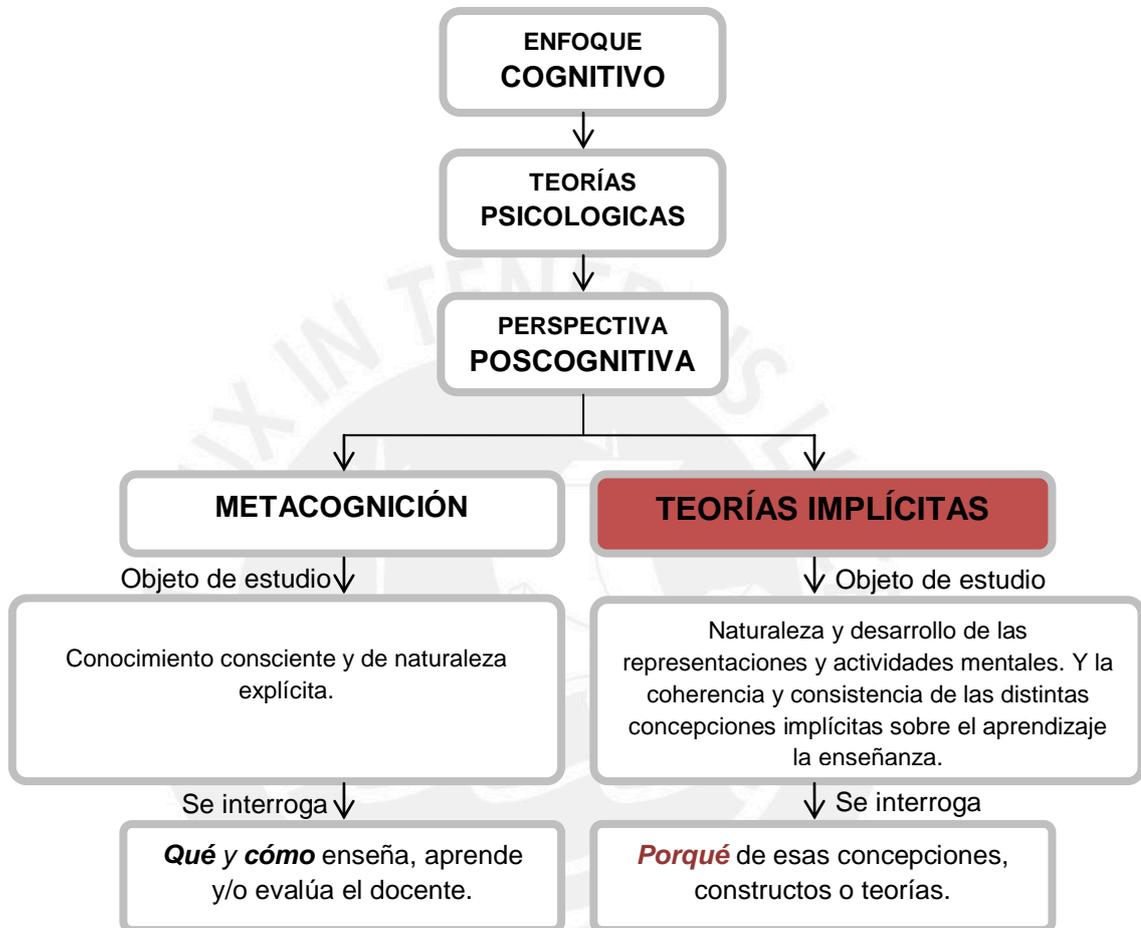
(...) las teorías implícitas son un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente

implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, como se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias. (Pozo, et al., 2006, P.64)

Para finalizar este apartado, según Oberg (citado en Porlán, 1989), las teorías implícitas de los sujetos, en este caso del docente, no son verbalizados ni conscientes, operando de manera implícita, valga la redundancia, por ende, encubierta de los procesos de cambio y reflexión personal. Por su parte, Gimeno (1991) identifica también la existencia de las concepciones espontáneas, las cuales tendrían origen en la cotidianidad y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Buena parte de las representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de forma implícita, no consiente, intuitiva y son producto de la exposición reiterada a situaciones de aprendizaje en las que se producen ciertos modelos. Esto resulta importante para entender por qué las prácticas pedagógicas no se ajustan en todos los casos a los contextos educativos propios de cada contexto cultural.

En conclusión, las concepciones implícitas del profesor se rigen por el enfoque de las teorías implícitas, y el conocimiento de naturaleza consciente y explícita por la metacognición. Ambos sistemas de representación deben integrarse o coordinarse, el explícito y el implícito, con el fin de reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) considerando que el conocimiento explícito puede cambiar con mayor facilidad que el de las representaciones implícitas. Por último, se sintetiza la información vertida en este punto en el siguiente gráfico:

Gráfico 1
Síntesis de la propuesta conceptual



Fuente: Elaboración propia (2014).

1.3 Las concepciones de los docentes como teorías implícitas

Los estudios mencionados hasta el momento en la presente tesis sobre el pensamiento docente asumen y defienden un carácter implícito, más no profundizan en ello. Por tal razón, este apartado está dedicado a las teorías implícitas que abordan este aspecto (tácito) de las concepciones del profesorado de manera detallada. Se entiende que el estudio de las concepciones de los profesores, desde el enfoque de las teorías implícitas, favorece la comprensión de las acciones concretas de los docentes, así como

también, las diferentes respuestas que resultan ante el cambio que hoy en día viven los catedráticos universitarios y que demanda de ellos transformar sus concepciones muy arraigadas y poco accesibles, tal como lo menciona Pozo et al. (2006):

Es posible que nos enfrentemos a esas demandas de cambio educativo movidos por la inercia de concepciones o creencias implícitas nunca articuladas en las que fuimos formados y que no podemos cambiar fácilmente. Enfrentados a las demandas de cambio -enfrentados a los alumnos y a sus nuevas formas de aprendizaje- vivimos en buena medida disociados entre lo que somos y lo que fuimos, entre lo que hacemos y lo que creemos, entre lo que sabemos y lo que sentimos y, en último extremo, entre nuestras ideas y nuestras acciones, que no siempre apuntan en la misma dirección, de forma que si queremos cambiar nuestras prácticas, nuestras formas de hacer, debemos necesariamente repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas. (p. 11-12).

Es así que uno de los conceptos que se utiliza para estudiar las concepciones que tienen los docentes es el de *teorías implícitas* (De Vincenzi, 2009).

1.3.1 Concepto de teoría implícita

Según Rodrigo, Rodríguez y Marrero, las teorías implícitas o *intuitivas* en la terminología de Atkinson y Calxton (2000) *son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción* (1993, p.13). Según Pozo, se pueden visualizar de la siguiente manera:

Las teorías implícitas serían como redes ocultas de conocimiento, pensamientos clandestinos, según la terminología de Umberto Eco, que subyacerían a los modelos que utilizamos para interpretar el mundo, a las representaciones que activamos y de las que podemos llegar a tomar conciencia (1996, p.233)

Por ello, para especificar lo que se denomina *teoría implícita*, se deben considerar los dos aspectos que la componen: *teoría* o *redes de conocimiento* y su carácter *implícito* o *clandestino*. Son consideradas *teoría* porque son representaciones de naturaleza abstracta, estable e independiente del

contexto, que incluyen aspectos afectivos y procedimentales que parten de la experiencia del sujeto y, además, resultan ser versiones incompletas y abreviadas de la realidad, que tienen algún nivel de organización interna (Pozo, 2001). Es por ello que *elaborar una teoría no es, por tanto, un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio* (Rodrigo et al. 1993, p.23).

Y son *implícitas*, porque son representaciones que no necesitan una toma de conciencia plena de sus contenidos o fundamentos, ya que dada su naturaleza tácita *no serían accesibles a la reflexión consciente* (Pozo, 2001: 230). Justamente, dicha naturaleza implícita establece la ilusión de objetividad y realidad en la apreciación que se crea con respecto a las concepciones sobre el medio con las que el sujeto opera (Vogliotti & Macchirola, 2003), las mismas tienen una *“función descriptiva o predictiva de los acontecimientos pero escasamente explicativa”* (De Vincezi, 2009, p.90).

Asimismo y siguiendo a Karmiloff-Smith, es necesario detallar que

La cualidad de ser implícita o explícita no debieran entenderse como una dualidad claramente definida, sino como *un continuo*, pues estas teorías personales pueden contener elementos que para el sujeto son inaccesibles, junto a otros contenidos, fundamentos e implicaciones que puede explicar (1994, citado en Antón, 2012, p.38).

Desde esa misma perspectiva de *continuidad*, se encuentra a Pozo (2001), quien se contrapone a los modelos on/off que postulan la omisión o consideración total a una cualidad, sea implícita o explícita. Lo que resulta cierto es lo difícil que puede ser acceder a las representaciones de las que el individuo no es consciente. Por ello, el autor plantea considerar la dualidad implícito - explícito, que según la psicología cognitiva *es un continuo de explicación progresiva*.

A la par de lo anterior, no conviene reconocer lo implícito con no verbalizable (Rodrigo et al., 1993), ya que sí puede ser verbalizable en algún momento específico y cumpliendo con las condiciones necesarias, lo cual,

situaría al conocimiento implícito en vía a ser explicitado, y esto es un proceso reconocido por Piaget cuando describe las teorías implícitas de los niños sobre la representación de mundo: *ordinariamente en el momento en que una creencia implícita comienza a quebrantarse es cuando se afirma conscientemente por primera vez* (1973, p. 168).

Dicho de otro modo, en el momento que dichas concepciones se expresan conscientemente se encontrarían en el proceso de dejar de ser implícitas y convertirse en explícitas. En palabras de Esteban (2002), por medio de su investigación, las teorías implícitas del aprendizaje pueden reconocerse a partir de la reflexión que tiene la propia persona en base a sus experiencias como alumno y docente, y también sobre la práctica relacionada con antiguas teorías que ordenan el aprendizaje, la enseñanza y/o la evaluación.

1.3.2 Características de las teorías implícitas

Siguiendo a Antón (2012), quien se basa en los aportes de Pechorroman (2004), Limón y Carretero (1996), y Pozo (2006), son diez las características de las teorías implícitas. A continuación, se las nombra y se las analiza:

- *Carácter esencialmente implícito.* Del cual se deriva su nombre y hace difícil ser reconocidas, dada su carácter no consciente y la dificultad de acceder a los propios estados mentales.
- *Condición de representación.* Se originan con el fin de explicar la realidad, ubicarse en ella y guiar las actuaciones, permitiendo describir y predecir lo que sucede alrededor, para enfocar las actuaciones en el mundo del sujeto cuando se tiene que actuar de forma inmediata y eficaz, *detectar regularidades en el ambiente, de tal modo que las representaciones implícitas tenderán a preservar estructuras regulares del ambiente, si bien, como toda representación, son verdaderos construcciones mentales (...)* estos mecanismos producen cambios lentos, acumulativos, mediante una *exposición reiterada a estas estructuras ambientales* (Pozo, 2006, p.11).

- *Vinculación afectiva.* Si las concepciones son una síntesis del mundo y del lugar que tiene el individuo en este, es lógico que no solo estén afectadas las representaciones intelectuales ligadas a la razón del sujeto. Por el contrario, es la realidad que opera sobre lo que el individuo cree y, por tal razón, la necesidad de mantenerlas.
- *Cierto nivel de coherencia.* Por lo cual son consideradas teorías. Distan de las teorías científicas explícitas, más no se oponen a ellas en totalidad. Según Rodrigo et al., *“El hecho de que no constituyan siempre conocimientos racionalizados o elaborados conscientemente no significa que sean meras intuiciones inconexas. Por el contrario, está garantizado cierto nivel de coherencia interna basada en una cierta organización conceptual de los contenidos”* (1993, p. 22).
- *Cierto nivel de estabilidad.* De esta manera, pueden servir para sobrellevar la propia identidad y guiar la acción. Tal estabilidad se origina a razón de cuatro factores: (1) Se originan de forma inconsciente y acrítica, por ende, son concebidas como naturales, obvias e inevitables. (2) El sujeto se compromete con las teorías implícitas sin diferenciar los contenidos de verdad y conjetura o interpretación. (3) Poseen una tendencia a la simplificación, la sobregeneralización y el dogmatismo (Claxton, 1990), lo que genera expresar las imágenes personales de la realidad en términos de todo, nunca, nada y siempre. (4) Se produce un vínculo directo entre concepciones implícitas, realidad, la propia identidad y además participa lo emocional. Es por ello que se hace difícil cambiarlas si es que no se considera el aspecto emocional.
- *Cambiables y adaptables.* A pesar de que tienen la connotación de ser estables, tienen la virtud de cambiar y adaptarse antes situaciones nuevas. Así lo afirma Rodrigo et al. *“Es preciso que las teorías implícitas combinen una cierta sensibilidad ante las contingencias de la situación, que eventualmente determinen una modificación de la teoría, junto a una invariancia y estabilidad que evite un estado de transformación permanente”* (1993, p. 24).

- *Priman algún aspecto.* Según Claxton (1990), ejercen mayor influencia en algunos aspectos que en otros. Así se distingue entre *teorías sobreañadidas* que prioriza más lo que se dice que lo que se hace, y *teorías en acción*, que manifiesta en la conducta, es decir en el hacer. En esta misma línea, podemos mencionar a Menges y Pando (1989) distinguen entre teorías sostenidas, que tienen relación con las teorías en acción o teorías implícitas en la terminología de los autores, y las teorías implícitas, teorías que guía tales acciones. Y, por su parte, Fox (1983) quien diferencia entre *teorías simples*, las cuales mantiene una relación limitada entre enseñanza-aprendizajes enfatizando una postura directiva del docente y las *teorías desarrolladas* que conciben tanto la enseñanza como el aprendizaje en un vínculo complejo donde el alumno tiene un rol activo en el proceso
- *Distinto nivel de generalidad.* No todas las teorías implícitas poseen el mismo nivel de generalidad, habitualmente pertenecen a un dominio específico y su expresión es resultado de la tarea que se emplee para ser reconocidas.
- *Inducidas.* Son inducidas, por lo general, a raíz de la manera en que se perciben las experiencias de la vida diaria.
- *Construcciones personales.* Son consideradas construcciones personales, a pesar de que su origen se pueda dar a partir de experiencias compartidas; así se encuentra cierta similitud entre varias personas, lo que genera mayor consistencia y rigidez de las teorías implícitas.

En conclusión y sintetizando este apartado, las teorías implícitas influyen considerablemente en las acciones que lleva a cabo el individuo; son además difícil de explicitar, y por su coherencia y estabilidad modificarlas resulta una dificultosa tarea. Además, están vinculadas al contexto y a las experiencias repetitivas de la vida diaria, y que a pesar de su carácter individual pueden tener afinidad y ser compartidas por un grupo (en este caso, los docentes universitarios), lo que les proporciona mayor consistencia y rigidez a las teorías implícitas de cada sujeto.

1.3.3 Proceso de adquisición y construcción de las teorías implícitas

La adquisición de las teorías implícitas, según Reber, se da a través de *procesos de aprendizaje implícito o no consciente: conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere* (1993, citado en Pozo et al., 2006, p. 100). Resulta así, ser un proceso de aprendizaje básico, no consciente, sin pretenderlo, de forma no voluntaria, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje mediante la acción, propia o vicaria. Ante ello, Pozo señala:

Son en gran medida producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje, que heredamos sin testamento, sin que seamos conscientes con frecuencia de lo que estamos heredando y, por tanto, sin que podamos resistirnos a esas herencias o cambiarla. (2006, p.101)

Es decir, estas representaciones implícitas son reguladas por principios implícitos también, que dan razón de ser a las acciones que realizamos. Asimismo, son producto de las propias experiencias personales, y no solo se ubican en la mente racional del sujeto, sino que involucra el sentimiento y lo que vive en carne propia el individuo. Así resulta el carácter *encarnado* (Pozo, 2006, p. 107) de las teorías implícitas, asociadas siempre a emociones y respuestas viscerales o corporales (Antón, 2012).

1.3.4 Naturaleza y función de las teorías implícitas

La naturaleza de las teorías implícitas es fundamentalmente *pragmática*, es decir, conformar un conocimiento práctico o empírico, un *saber hacer* o *saber en la acción* en la terminología de Schön (1983, p. 33), siendo su función el asegurar el éxito de las respuestas, acciones, evitar problemas, predecir comportamiento, etc. en situaciones o demandas que se enfrenten. Por ello, también se las conoce y nombra como representaciones *procedimentales*.

En cambio, las representaciones explícitas tienen un carácter declarativo, en otras palabras, un *saber decir*, resulta así ser *epistémica*, siendo su función el de dar significado a nuestras acciones. A menudo, el conocimiento práctico no puede convertirse a un saber explícito o declarativo, ya que el sistema cognitivo del hombre opera a partir de representaciones implícitas y no en función a conocimientos tipo formal, a menos que una situación lo requiera y demande la necesidad de descifrar más conscientemente el fenómeno o situación, ante lo cual el individuo podría recurrir a un conocimientos de tipo teórico.

Conjuntamente, las representaciones implícitas tienen una naturaleza *situada* (Antón, 2012:43), dependiente de un contexto. Por tal razón, funcionan efectivamente en escenarios repetitivos, habituales, rutinarios, cuando las circunstancias de su aplicación persisten constantes; sin embargo, cuando las situaciones cambian o se presentan ante problemas desconocidos, su función se ve limitada, y pretender cambiar o adaptarlas a nuevas situaciones no es tarea fácil, precisamente por algunas características cognitivas, como lo son su naturaleza *concreta*, *encarnada* y *automática* (Pozo, 2001; Pozo, 2003; Pechorroman, 2004).

Cabe destacar que la mayoría de las teorías implícitas tienen un alto contenido emocional, esto se debe, justamente a su naturaleza encarnada. Es decir, son, además de algo que pensamos, algo que sentimos, lo cual proporciona a las representaciones la simulación de realismo, ya que el cerebro, siguiendo lo postulado por Rubia (2000), es un simulador de realidades o contextos que el individuo asume como verdaderos y reales. A causa de ello, las teorías implícitas sobre el aprendizaje y enseñanza, o evaluación (como es el caso de la presente tesis), tienden apropiarse de una representación de realismo ingenuo que se contrapone a las concepciones de las teorías científicas.

Paralelamente a la naturaleza encarnada, se suma *la naturaleza automática* o no controlada. Las concepciones implícitas y las acciones que se derivan de estas son consideradas como algo que sucede y no como algo que

el sujeto realiza o decide, es decir, la representaciones implícitas, se activan de manera automática (Pozo et al., 2006); por ende, son las responsables de respuestas de tipo inmediatas, estereotipadas y que no necesitan de hacer uso de los recursos cognitivos del individuo.

Antón señala que *“aunque sea relativamente fácil tomar conciencia de lo que hacemos y explicarlo, explicitar por qué lo hacemos, o por qué no hacemos lo que pensamos, puede ser mucho más difícil”* (2012, p. 44). De ahí, la razón que el presente estudio indague en las explicitaciones de los docentes universitarios con respecto a la evaluación de los aprendizajes que realizan a sus alumnos.

1.3.5 Rol de las teorías implícitas en la labor del docente universitario

Los numerosos estudios con alusión a las teorías implícitas coinciden en reconocer al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo (Clark & Yinger, 1979; &, Marzano, Brandy, Hughees & Jones, 1988). Según Jauregui, Carrasco y Montes *“las teorías implícitas y las concepciones de los docentes representan el amplio acervo de conocimiento que posee y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivas”* (2004, p. 27), de modo que las acciones del profesor están directamente influenciadas por las concepciones que estos poseen de su propio mundo profesional, así lo concluyen las investigaciones de Gallego (1991) y Monroy-Farías, (1998). Por consiguiente, el pensamiento del profesor y en este el de sus teorías implícitas, puede contribuir enormemente a comprender mejor *cómo y por qué* el docente realiza su práctica educativa, ya que las concepciones que operan en los ellos influyen en su quehacer docente.

García-Cepero y MacCoach describen dos razones valiosas para entender la importancia de las teorías implícitas:

Understanding people's implicit theories is important because these beliefs guide people's attitudes and behaviors. Social cognition theory suggests that beliefs determine their attitudes and their willingness to be engaged in certain behaviors (Pintrich & Schunk, 2002). Additionally, Teachers “and faculties”

implicit theories determine many of their instructional decisions (Gómez-López, 2005). (...) There are several reasons it is important to understand IT (Stenberg, 2000). First, these theories drive the way in which people perceive and evaluate both their own intelligence (behavior) and that of others. Second, implicit theories give rise to explicit theories and can help researchers to refine and revise existing explicit theories (2009, p. 295-296).³

Asimismo, autores como Pozo et al. (2006) afirman que cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza –en este caso, ampliamos el área de estudio con la evaluación de los aprendizajes- y para lograrlo tal objetivo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué se sustentan, cuál es su naturaleza representacional, su dinámica y sus relaciones con la propia práctica, ya que siguiendo al mismo autor:

(...) todos nosotros (...) tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un *verdadero currículo* oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa. (2006, p.34)

Por consiguiente, como señala Valdés, pueden perfeccionarse los planes y programas de estudios, los recursos y materiales, edificarse mejores instalaciones, utilizar medios tecnológicos más actuales, pero sin docentes eficientes, poco o nada se logrará el perfeccionamiento real que se espera de la educación (2006, citado en Reyes, s.f.)

³ Comprender las teorías implícitas de las personas resulta importante porque estas creencias guían las actitudes y comportamientos de las personas. Según la teoría de la cognición social, las creencias de las personas establecen sus actitudes y su disposición a realizar determinadas conductas (Pintrich & Schunk, 2002). Además, las teorías implícitas de los maestros "y directivos" determinan muchas de sus decisiones de enseñanza (Gómez-López, 2005). (...) Existen varias razones para entender la importancia de las teorías implícitas (Stenberg, 2000). En primer lugar, estas teorías conducen la manera en que las personas perciben y evalúan tanto su propia inteligencia (conducta) y la de los demás. En segundo lugar, las teorías implícitas dan lugar a teorías explícitas y pueden ayudar a los investigadores a distinguir y revisar las teorías explícitas existentes (2009, p. 295-296).

Resulta así importante y necesario seguir profundizando en la reflexión sobre las teorías implícitas que poseen los docentes –especialmente en los niveles de educación superior- para proponer mejores estrategias de formación y capacitación de profesores para este siglo, los cuales puedan por fin vencer los desafíos de su tiempo y encontrar mejores formas de acelerar la transformación pedagógica aún pendiente (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

1.4 Tipología de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

Existe una amplísima documentación enfocada en lo que piensan los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual no ocurre con la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, por medio de ambos temas (aprendizaje y enseñanza), se puede referirse a la evaluación de los aprendizajes. Esto último es materia del siguiente capítulo.

Nos apoyamos en la clasificación de Pozo et al., (2006) quienes sostienen cuatro (4) teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, siendo significativas para este estudio las tres (3) primeras: teoría directa, teoría interpretativa y la teoría constructivista. Respecto de la cuarta teoría, denominada posmoderna, aún es dudosa su situación para ser considerada teoría. Por ello, solo nos remitiremos a las tres primeras como teorías y la última como visión porque se la considera guía de las nuevas tendencias en el sistema educativo actual.

1.4.1 Teoría Directa (TD)

La teoría directa es considerada la más básica de las teorías implícitas y posee diversas versiones. En su versión extrema, puntualiza de modo excluyente en los resultados o productos de aprendizaje; asimismo, representa de forma ingenua y optimista el concepto de aprendizaje, porque no considera el contexto o procesos que lo posibilitan. Es por ello que esta teoría se relaciona con el aprendizaje de niños en edad preescolar. No obstante, en las diversas versiones de esta teoría, los resultados del aprendizaje se definen

como productos claramente identificables. Se considera el aprendizaje según una lógica lineal entre condiciones -características del aprendiz y la exposición al objeto de aprendizaje- y el resultado -acceso a una información o exposición directa a una situación de enseñanza- como el eje del aprendizaje sin considerar básicamente el entorno o proceso cognitivos del aprendiz.

Desde esta perspectiva, se asume que aprender es reproducir la realidad y el conocimiento es la única vía capaz de cumplir con la copia exacta de la realidad (Aparicio, Hoyos & Niebles, 2004). De ahí que el aprendizaje es adquirido en base a la repetición reiterada y fiel de un modelo, y la comprobación para definir si un alumno está camino a lograr el aprendizaje propuesta es a través de su cuaderno con anotaciones exactas sobre lo que el profesor expuso (Pozo, 2006). Además, se considera que los saberes incorporados de forma autónoma son acumulativos y no influyentes uno con otros. Es por ello la existencia de un claro dualismo sobre el aprendizaje: se aprende o no se aprende, y un conocimiento puede ser verdadero o falso sin dejar lugar a las ambigüedades al respecto. Por consiguiente, enseñar bajo esta teoría corresponde a una transmisión del conocimiento desde el docente hacia el alumno bajo la forma de contenidos culturales predeterminados y seleccionados únicamente por el maestro.

Por ende, esta teoría se asocia al modelo curricular academicista y a un paradigma positivista. La posibilidad de transformación o evolución de dicha perspectiva en una persona se daría en función a la reflexión propia que realice el individuo sobre los fracasos al aprender (Pozo, 2006).

1.4.2 Teoría Interpretativa (TI)

La teoría interpretativa no supone una contraposición con la teoría anterior, porque es a partir de la evolución de esta última que da su origen y es por tal razón que mantiene algunos de los supuestos etimológicos con la teoría directa, ya que ambas teorías conceptualizan el objeto de aprendizaje como una verdad absoluta. Además, la enseñanza es entendida como una transmisión del conocimiento unidireccional: desde el maestro hacia el alumno. No

obstante, la teoría interpretativa contiene aspectos diferenciadores de la teoría directa. Estas discrepancias se dan básicamente porque la teoría interpretativa se asocia a los rasgos característicos del modelo curricular interpretativo, el cual está fundamentado en las primeras escuelas cognitivas; por ello, la teoría interpretativa, además de las condiciones y resultados propios de la teoría directa, incorpora los procesos internos que realiza el aprendiz.

De igual forma que en la teoría anterior, esta perspectiva cuenta con diversas versiones; no obstante, cada una de estas considera que el aprendizaje da como resultado aproximaciones fieles y precisas de la realidad o del conocimiento dado, el cual tiene que ser aprendido por el estudiante y, para ello, no basta con exponer al alumno a los procesos de enseñanza, sino más bien, es necesario activar en ellos sus procesos internos de atención, motivación y comprensión para lograr los resultados esperados (sean estos conocimientos o habilidades) que se conciben de la misma forma como lo define la teoría directa, como réplica de la realidad o de los modelos culturales establecidos.

Por otro lado, el rol del docente bajo esta teoría está mediado por el material de aprendizaje y el estudiante. Sin embargo, es este último el responsable de asegurar el aprendizaje en los estudiantes, por ende, es el profesor quien selecciona los materiales que puedan ser motivadores para el estudiante y desde los cuales se asimile los conceptos esenciales, como también, es el docente quien diseña y gobierna los procesos de enseñanza. Por ello, su relación con los alumnos se mantiene de forma vertical, donde el docente sigue basándose en la autoridad. Por último, la teoría interpretativa incorpora, frente a la enseñanza de procedimientos y actitudes, la atención en los procesos cognitivos del alumno.

1.4.3 Teoría Constructivista (TC)

Desde la teoría constructivista, se concibe el aprendizaje como generador de nuevos conocimientos por los procesos reconstructivos implicados que intervienen, los cuales son fundamentalmente transformadores y

reelaboradores del conocimiento, que varían según el contexto y los propósitos de aprendizaje (Arévalo, 2009). De tal forma, el aprendizaje se considera una construcción de nuevos conocimientos necesariamente recreados, que son el resultado de una interacción y no de una relación lineal como se vio manifestado en las teorías anteriores; en otras palabras, se considera los procesos mentales para aprender y, además, se les atribuye un papel transformador. Asimismo, se reconoce un relativismo en esta teoría porque todos o cada uno puede hallar su propia verdad, cada quien, desde su punto de vista, obtiene (en consecuencia) respuestas diferentes, de las cuales no se puede establecer una jerarquía de autenticidad, ya que dependerá del contexto y de las metas planteadas.

Según Antón (2012), asumir que distintas personas puedan dar significado a una misma situación de diversas formas, que el conocimiento puede tener diferentes grados y matices de verdad, que su adquisición demanda necesariamente una transformación del contenido que se aprende y de las personas que aprenden, supone un cambio conceptual o representacional del aprendizaje y más aún de la evaluación de tales aprendizajes. Por ello, enseñar está definido como un proceso de interacción que se da entre el docente y el alumno, para lo cual el maestro debe facilitar las condiciones y oportunidades con el fin de que el estudiante construya su propio aprendizaje.

Bajo esta teoría constructivista, los contenidos de enseñanza están referidos a capacidades que el alumno debe desarrollar de manera progresiva, y que constituyen la meta educativa alcanzar. Para que se desarrollen las capacidades, es necesario considerar los conceptos o conocimientos necesarios, los cuales solo tienen razón de ser si contribuyen al desarrollo de aquellas capacidades, y para que esto último se dé, debe considerarse los intereses del alumno y sus conocimientos previos que son fundamentales para obtener resultados. Por otro lado, y con respecto a la enseñanza de actitudes, esto implica por parte del docente, más que plantear normas o explicar el sentido de estas, implica la creación de un contexto en el cual el alumno se encuentre motivado a desarrollar comportamientos apropiados. De ahí que tanto la horizontalidad, autonomía y colaboración entre alumnos es propiciada,

orientada y dotada de recursos por el docente, lo que genera que el alumno autorregule su propio comportamiento.

1.4.4 La visión posmoderna

A pesar de que no es considerada aún una teoría como las anteriores descritas, se la considera como una visión porque representa algunas de las nuevas tendencias culturales y filosóficas que se están instalando en el sistema educativo actual. Así, algunos autores consideran que esta es una versión del constructivismo, ya que ambas conceptualizan el conocimiento, no como un reflejo fiel de la realidad, sino como una reconstrucción donde existen distintos grados de adecuación. Tal configuración posmoderna asume una postura relativista radical según la cual no existiría posibilidad alguna de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones mentales ligadas al conocimiento porque todas ellas responderían a criterios situacionales. Por ende, las actividades de enseñanza se originarían a partir del alumno y sus circunstancias y no por el contenido a aprender (Antón, 2012). Cabe destacar, que el objetivo fundamental de esta visión es el desarrollo de los procesos psicológicos en el educando más que el simple cambio conceptual. De ahí, la complejidad de esta perspectiva posmoderna.

Finalmente, resulta necesario mencionar la importancia que tiene el comprender la clasificación de las teorías implícitas de los docentes, ya que estas concepciones agrupadas en tres teorías definen actitudes y comportamientos de los profesores en las aulas y las decisiones que determinan el concepto y praxis en cuanto al aprendizaje, la enseñanza y por ende también a la evaluación de los aprendizajes. Este último tema, se presenta a continuación en el marco de la educación universitaria.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PARTE DEL PROCESO DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO UNIVERTARIO

En el capítulo anterior, se explicó que las teorías implícitas de los docentes universitarios tienen un rol fundamental en las acciones que llevan a cabo en su quehacer docente tanto para la enseñanza y el aprendizaje, así como también para la temática de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario. Este último tema, a nivel mundial, ha recobrado gran importancia estableciéndose como uno de los ejes fundamentales sobre los que han versado buena parte de las discusiones y debates en el campo educativo. Este resurgimiento se ha originado a partir de los avances científicos de los últimos años y por las metas que se han venido planteando los países junto a las instituciones de educación superior con el fin de asegurar la calidad y excelencia educativa, acordes a las demandas propias de las sociedades actuales (Coloma, 1999).

En el Perú, el nivel educativo universitario se encuentra en proceso de reforma y cambio según lo propuesto por el Proyecto Educativo Nacional al 2021- PEN (Ministerio de Educación, 2007) donde se indica, como primer objetivo, la intención de renovar el sistema de educación superior articulado con el desarrollo nacional y, para ello, se está apostando –entre otras principales medidas– por fomentar una cultura de evaluación y autoevaluación de la calidad en la universidades a través del Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior (Sineace) (Ministerio de Educación, 2007, p. 109-125). Si bien es cierto se reconoce una cultura evaluadora que surge desde el ámbito político enfatizando la evaluación de la gestión institucional, en los programas educativos y las carreras universitarias, por el contrario, poco o nada se menciona sobre la evaluación de los aprendizajes dentro de este documento a pesar de que la tendencia mundial cada vez le otorga más importancia a tal contenido.

Es por lo anterior que resulta necesario ampliar dicha cultura evaluadora y establecer en ella la evaluación de los aprendizajes como medio por el cual también es posible obtener la calidad y excelencia que se anhela alcanzar. Por tal razón, el presente capítulo busca respaldar teóricamente el sentido y el sistema de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la educación superior como parte del proceso de mejora del aprendizaje y la enseñanza en el ámbito universitario.

2.1 Enfoques, concepciones y finalidades de la evaluación universitaria

El objetivo principal de este apartado es explicar el panorama general sobre el tema evaluativo en la Universidad. Se reconoce que la evaluación en el campo educativo abarca un conjunto complejo de fenómenos que se adecuan y se ajustan a los cambios sociales y académicos asumiendo así nuevas funciones. Tal proceso de adecuación genera cambios conceptuales y metodológicos que producen en quienes la ejercen o se aproximan a estudiarla, incertidumbre y confrontaciones. Así lo afirma Carlos Latas:

Aproximarse al conocimiento y a la práctica de la evaluación en el ámbito educativo supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y confrontaciones que se dan en la educación. Ello le da a la evaluación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en su dimensión teórica y práctica, en terrenos resbaladizos y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social (2004, p. 165).

La educación universitaria ha cambiado con el transcurrir de los años y con ello el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se han visto transformadas. Ellos se manifiestan en las concepciones sobre sociedad, escuela o universidad, docente, alumno y en otras disciplinas pertenecientes o no al campo educativo (Coloma, 1999, p. 61). Es por ello que en la actualidad se dispone de un notable conocimiento teórico y aplicado referente a la materia evaluativa, por lo que, para el desarrollo de este capítulo, se hace necesario puntualizar en dos aspectos sobre el tema.

El primero se refiere a la diferencia conceptual entre evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes, dos concepciones bien diferenciadas en países

de habla inglesa porque emplean dos términos distintos. Uno de ellos, *evaluation*, destinado a valorar todos los componentes de los procesos educativos: objetivos, programas, profesores, alumnos, organización, entre otros; y el siguiente, *assessment*, que se refiere a la evaluación específica de los aprendizajes de los estudiantes. Es así que la presente investigación se sitúa en esta última que, a falta de un término específico en el idioma español, se denomina generalmente evaluación.

El segundo punto es lo referente a la importancia y complejidad de esta indispensable acción que realiza el docente, ya que evaluar, en palabras de Casanova (2002), no siempre resulta ser una labor fácil, pero es siempre ineludible. Se considera, además, que cualquier intento de reforma educativa resulta poco eficaz si no va acompañado de una reforma explícita de las formas de evaluación; así esta se convierte en punto medular del cambio o, por el contrario, en su mayor impedimento (Barberá, 2003; Remesal, 2006). Asimismo, según Boud (2006), la evaluación es uno de los medios más significativos para que se puedan realizar cambios e innovaciones en los procesos de aprendizaje universitario, porque los alumnos aprenden cuando son evaluados. Esta realidad latente con respecto a las dificultades y por menores que se producen al enfrentar los cambios en las concepciones y prácticas de evaluación claramente son señaladas por Bordás y Cabrera:

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno detectamos que las innovaciones, han llegado con más facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didáctico, que en el ámbito de la evaluación. Así podemos hallar en las aulas de centros educativos y de formación estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud? (2001, p. 2)

Hay que destacar que todos los esfuerzos, estudios, propuestas y cuestionamientos referentes a la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario apuntan a valorarla como medio indiscutible para la mejora de los aprendizajes y el perfeccionamiento del quehacer docente, ya que *aprender*,

enseñar y evaluar son procesos íntimamente relacionados y mutuamente influyentes (Monereo y Castelló, 2009, p. 15) o en palabras de Neus Sanmartí “(...) *no es posible considerar la evaluación separada de los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (2007, p. 11) porque tanto los contenidos y procedimientos elegidos para evaluar con fines calificadores y los criterios de evaluación utilizados determinan cómo el profesor enseña y cómo los alumnos estudian y aprenden. Es decir, la evaluación representa y determina la forma como los alumnos aprenden y como los docentes enseñan. Ante ello, Ibarra y Rodríguez exponen:

En esencia la evaluación está relacionada con la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como con la concepción sobre el proceso de aprendizaje que los docentes poseen. (2010, p. 5).

Existe, claramente, un fuerte vínculo de cambio en lo que respecta a evaluación con la modificación de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Según Escobar (2011 Citado en Revilla, 2012), el docente, al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, hace explícita su concepción referente a lo que considera es aprender y enseñar. Por ende, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje exteriorizan las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes y viceversa, las concepciones de la evaluación dan origen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes. Ya han pasado un periodo de cuatro décadas desde que Cardinel afirmó:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la enseñanza. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso. (1968, citado en Córdoba, 2006, p. 1)

Concepto: ambigüedad y diversidad terminológica

La diversidad de términos para definir la evaluación de los aprendizajes, no solo en el ámbito universitario, es muy extensa: indicadores, mediciones,

calificaciones, estimaciones, apreciaciones, exámenes, decisiones, juicios, valoración, entre otras. De igual modo, sucede con la ambigüedad que se genera entre ellos que según Castillo y Cabrerizo (2003), quienes analizaron veintitrés definiciones sobre evaluación, es difícil encontrar conceptos comunes. Por consiguiente, acontece cierto desconcierto y desánimo entre los docentes por la infinidad de términos, así lo testifica Álvarez-Méndez:

Es fácil encontrarse con textos que van matizando sucesivamente el concepto de evaluación, implicando en lo que aparentemente es una simple adjetivación, funciones y formas de evaluación muy dispares. (...) muchos términos superponen significados, otros los confunden, otros los intercambian, en otro a los mismos términos se le asignan funciones y fines diferentes haciéndoles irreconocibles (...) la paradoja es que el profesor que debe “resolver” la evaluación contempla abrumado este desconcierto terminológico como espectador de su propio espectáculo sobre un escenario en el que él actúa. (2003, p. 316)

Se deduce que la imprecisión conceptual que caracteriza a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es consecuente por su propia complejidad y evolución histórica (Antón, 2012). Según Hawes (2005), actualmente, subsisten dos conceptos sobre evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias. Por un lado, lo concerniente a un *concepto habitual* o *estándar* y, por el otro, referente a una *concepción renovada* del mismo que se fundamenta en los conceptos centrales de competencias. Pero estos dos conceptos responden a una tipología de temporalidad que define, básicamente, la evaluación antes y después de la aparición del término competencias. Además, existen las concepciones de evaluación *diagnostica*, *formativa* y *sumativa*, que responden fundamentalmente a la función de la evaluación. A continuación, los conceptos más relevantes de la evaluación universitaria según la tipología de temporalidad y la tipología de funcionalidad.

a. Tipología de temporalidad

Según Hawes (2005), son dos los conceptos de evaluación que están presentes en las aulas universitarias: La *concepción habitual de la evaluación* y la *evaluación concepción renovada sobre evaluación* que tiene que ver con las competencias.

La **concepción habitual de la evaluación** se establece en el modelo estándar de enseñanza que ha prevalecido en la educación superior y no ha efectuado cambio alguno a cómo se impartía cátedra hace treinta o cincuenta años atrás. Este inmovilismo se debe, en gran medida, a la reproducción de modelos que han resultado exitosos en los docentes durante su época de estudiante y que luego vienen a convertirse en el modelo adoptado por ello en la práctica, que dista de tener una base pedagógica apropiada y actualizada al respecto. Este mismo escenario se ve reflejado en la evaluación porque se siguen repitiendo los mismos patrones evaluativos como en décadas anteriores. Este modelo de evaluación estándar, según Hawes (2005), está caracterizado por siete aspectos que se enumeran y explican a continuación:

1. Es una evaluación que privilegia el dominio de los contenidos de un programa de estudio, a menudo se focaliza en los objetivos de logro. La principal razón de la evaluación es “*la materia*”, básicamente en aquellos temas desarrollados en clase por el docente.

2. Está centrada en desempeños cognitivos específicamente en la recuperación de información. Con respecto a los desempeños procedimentales, está dirigida a la aplicación de algoritmos, reglas y lo que conlleve a una sistematización o “pasos a seguir”.

3. Una evaluación que no contempla en absoluto los requerimientos afectivos e interpersonales de la formación profesional se limita solo a evaluar aquello que se ha enseñado de forma explícita por el docente.

4. Asimismo, se evalúa exclusivamente al sujeto, es decir, solo al estudiante mas no a los otros componentes que intervienen en su formación y que también deben ser considerados, de modo que el aprendizaje es un logro y una responsabilidad exclusiva del alumno, donde no encuentran cabida los componentes que derivan de la enseñanza, del currículo, del ambiente de clase, del contexto, de la disponibilidad y características de los recursos didácticos y de los medios de aprendizajes.

5. Se priorizan las respuestas escritas y principalmente aquellas que requieren marcar en vez de producir una respuesta. Por consiguiente, se enfatiza una concepción de la inteligencia no dinámica ni evolutiva porque solo existe una respuesta correcta.

6. Las respuestas esperadas se convierten en calificaciones numéricas tratadas aritméticamente. Por ello, carecen de sentido y consenso respecto a lo que significan dichas cifras al momento de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes.

7. Se infiere que los promedios pueden representar, de alguna forma, los diversos tipos de resultado que vienen a ser totalmente comparables sobre diversos tipos de material. De igual forma, se asume que los logros obtenidos al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje son completamente comparables con los obtenidos al final de dicho proceso, de tal manera que el desempeño futuro del estudiante será el promedio del periodo en vez de que sea el logro final alcanzado por el mismo sujeto.

Es necesario destacar que este modelo evaluativo sigue prevaleciendo en las aulas universitarias porque se encuentra validado por años de uso con resultados no tan negativos; se da a partir de una serie de convicciones y creencias y ha resultado funcional, pues responde a un modelo de formación basado en un conjunto de ideas sobre la cultura y el currículo, la naturaleza de las profesiones y de las instituciones formativas, así como también de la enseñanza y del aprendizaje que se imparte en las aulas. Al respecto y en resumen, Gustavo Hawes afirma:

La evaluación de los aprendizajes depende en gran medida de la forma en que éstos se entienden. Si el foco formativo ha sido puesto sobre la adquisición de unidades de información o la aprehensión de las estructuras y procesos de nivel intelectual, la evaluación se realizará sobre desempeños basados en la recuperación de información o bien mediante la producción de respuestas que den cuenta del campo disciplinar pero no necesariamente de la efectiva apropiación de la misma. Otra mirada estima la calidad de los desempeños a partir de la evidencia proporcionada por las actuaciones de los sujetos más que por la exhibición de sus repertorios de recursos. Esta segunda aproximación corresponde al enfoque en competencias. (2008, p. 1)

Y, justamente, es en esta otra mirada donde se reconoce *la concepción renovada sobre la evaluación de los aprendizajes*, en la cual el modelo formativo está asociado a competencias. Para ello, se requiere, evidentemente, pensar en una evaluación basada en competencias, la cual se fundamenta en el modelo por competencias. Para referirse a esta **nueva concepción renovada sobre la evaluación**, es necesario, en primer lugar, definir qué son las competencias. Las competencias según Tobón “*son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico*” (2006, p. 1), ya que solo detalla algunos aspectos específicos del currículo: la docencia, el aprendizaje y la evaluación, y, este último aspecto, se centra en principios, indicadores y herramientas para conseguir la calidad educativa.

De ahí resulta que el desarrollo de competencias concuerda con un enfoque de la educación centrado ante todo en el alumno y en su capacidad de aprender, como lo afirman González, Wagenaar y Beneitone (2004), de modo que es el propio alumno el que debe desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas necesarias para competir en el mundo laboral y cotidiano. En consecuencia, la evaluación de los logros de aprendizaje a través de las competencias es uno de los temas que suscita hoy en día mayor interés entre los docentes porque dicho enfoque promueve, en el tema evaluativo, el uso de criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos (Tobón, 2006), con la finalidad de facilitar la tarea del docente y de valorar el dominio de competencias de sus estudiantes.

Cabe destacar que las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación como el Proyecto Tuning de la Unión Europea, lo cual puede ser definido como una metodología de reconocimiento mundial, como una herramienta creada por las Universidades para las Universidades y que, además, ha influenciado en la creación del Proyecto Tuning para América Latina donde el Perú es partícipe. El objeto de este proyecto internacional es hacer énfasis en reservar tiempo y atención a las competencias genéricas y las competencias específicas. Las *competencias genéricas* son las que hacen alusión a aquellas competencias comunes a todas las profesiones tales como: la capacidad de aprender, la capacidad de análisis

y de síntesis, entre otras, las cuales cobran aún mayor importancia en una sociedad del conocimiento como la que se vive hoy en día. Con respecto a las *competencias específicas*, estas se encuentran relacionadas a cada profesión y otorgan identidad y consistencia a una disciplina en particular. En este sentido, nos referimos a las competencias específicas del profesional en Arquitectura, Ingeniería de Sistemas, del profesional en Psicología o del profesional en Educación Física, entre otras carreras.

Ante este modelo de competencias, el rol de docente universitario se ve afectado seriamente especialmente al momento de afrontar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esto se produce, en gran medida, como consecuencia de que algunos de los principios que sustentan la evaluación de competencias no se relacionan con la enseñanza ni con el aprendizaje previsto para el estudiante. Según Hawes (2005), la evaluación debe ser concebida al interior del currículo articulándose íntimamente con la enseñanza, asumiendo roles que van más allá de solo constatar la presencia de ciertos repertorios en los estudiantes. Resulta así que debe expresar un carácter de continuidad y no limitarse a una serie de instancias disjuntas y aisladas que terminan siendo promediadas. Equivale, además, no solo a una cuestión de técnicas sino más bien de un cambio cultural de la concepción misma de la evaluación y su sentido que requiere y demanda, en su conjunto, un dispositivo evaluativo que proporcione una concordancia con la complejidad de los aprendizajes.

Por otro lado, la concepción renovada de la evaluación de los aprendizajes, al igual que el modelo de evaluación habitual, cuenta con principios y presenta efectos sobre el modelo evaluativo bajo un modelo de competencias. En base a lo propuesto por Christiansen, Roberts, Borden, Belar, Breault y Edwards, (2004), los aspectos son los siguientes:

1. Concebir los logros de los aprendices bajo el modelo de competencias implica afirmar que los estudiantes aprenden de forma más efectiva cuando son conscientes de para qué están aprendiendo. Dicho de otro modo, los estudiantes darán mayor valor a las propuestas evaluativas cuando perciban que son situaciones reales que les demanda desafíos serios y auténticos a su

inteligencia y capacidad. Se entiende que los logros alcanzados por los estudiantes son estructuras complejas antes que simples, por el hecho de que diferentes estudiantes podrían obtener la misma competencia utilizando diferentes recursos y despeñándola de acuerdo a una apropiación muy personal.

2. Toda evaluación de competencias denota una perspectiva evolutiva y su principal objetivo es proveer retroalimentación oportuna al estudiante. La retroinformación es crucial para el desarrollo del proceso formativo del estudiante, especialmente en las etapas iniciales de un curso o materia. Además, requiere considerar el desarrollo y la evolución del estudiante referente a los logros buscados, lo que demanda del docente un apropiado manejo del tiempo, el cual no es igual para todos los estudiantes sino más bien se relaciona según los logros de cada individuo. resulta entonces que el promedio como indicador global de logro no tiene sentido en este modelo evaluativo en base a competencias, *ya que el aprendizaje de competencias se produce en el tiempo de manera que el logro final de las mismas debe medirse necesariamente al final del periodo de instrucción* (Hawes, 2005, p. 27).

3. Toda competencia requiere la definición de un estándar mínimo básico, así como también el nivel avanzado del logro. En el proyecto realizado por Hirsch (Hirsch & Weber, 1999; Hirsh, 1999 & 2004), se comprueba que los planes más efectivos de desarrollo profesional de los docentes son aquellos que se encuentran orientados a resultados, se fundamentan en estándares y se focalizan sobre la experiencia de la práctica docente diaria.

4. *La evaluación de competencias debería involucrar una combinación de modelos compensatorios y no-compensatorios* (Christiansen et al., 2004), donde no exista lugar a que un promedio resulte suficiente. Al considerar una competencia como un conjunto de acciones puestas en acción que abarca aspectos cognitivos, procedimentales, afectivos e interpersonales, demanda para su certificación, en primer lugar, que el estudiante domine cada uno de los componentes antes mencionados que conforman una competencia. Por ello, y gracias al aspecto no-compensatorio, no es posible proceder por medio de un

promedio (determinado aritméticamente) para acreditar que un estudiante ha logrado una competencia.

Es común en el ámbito universitario encontrarse con cursos que dividen la asignatura en dos áreas: “teóricos” y “prácticos”, o también denominado, “cátedra” y “laboratorio”, lo que exige al estudiante, para dar el curso por certificado, haber aprobado cada uno de sus componentes, tanto la parte de praxis como la de contenido. Esto se da justamente porque los elementos de un área no son compensatorios, en otras palabras, no se sustituyen o representan de forma equivalente a los componentes de la otra parte. No es suficiente, bajo un modelo de competencia, que el promedio de las calificaciones de la teoría y práctica arroje un valor que está dentro o cerca de la nota mínima aprobatoria propuesta en el curso.

5. La evaluación de la práctica de competencias durante la etapa formativa debe ejemplificar cómo los profesionales en un futuro deberían continuar evaluando sus competencias. Para ello, es necesario no solo limitarse a la evaluación durante el periodo académico sino trascender a lo largo de la vida profesional del individuo.

6. Se requiere un cambio de perspectiva cultural en los docentes universitarios, alumnos, profesionales y sociedad con el fin de concebir la evaluación de competencias como parte de una formación renovada, así como también el uso de técnicas más complejas y desarrolladas.

En conclusión, se reconoce que coexisten dos conceptos de evaluación de aprendizajes en el ámbito universitario, tanto el concepto habitual como el renovado, ya que se aspira y se apunta, por un lado, al modelo de evaluación en base a competencias por la influencia extranjera que proviene de países de primer mundo y el contexto cambiante en el que la educación se sitúa, el cual, por otro lado, se ve sesgado por la presencia de prácticas muy arraigadas en las aulas universitarias donde prima aún el concepto habitual de la evaluación. En efecto, no se trata en el fondo de una lógica dual instalada en verdades absolutas, sino de ser coherentes y conscientes de las posibilidades que

conceden al ámbito universitario estas dos modalidades de evaluación que corresponden a un criterio temporal de la evaluación.

b. Tipología de funcionalidad

Según Ruiz, “*la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa conforman, entre otros aspectos, los tipos de evaluación que deben ser tomados en cuenta para determinar la significatividad de los aprendizajes logrados*” (2008:29). Además, existen muchas y buenas razones por las que se debe evaluar a los estudiantes universitarios, pero dos de ellas son de excepcional importancia, según Brown & Glasner (2003): la evaluación *sumativa* y la evaluación *formativa*. Un gran número de investigaciones respaldan que a pesar de esa gran variedad de funciones se priorizan, por lo general en las aulas universitarias, las dos últimas mencionadas.

La *evaluación diagnóstica*, se le conoce como evaluación predictiva y se realiza previamente al desarrollo de cualquier proceso educativo. De acuerdo a rosales (1991), esta evaluación se divide en inicial y puntual; la inicial se refiere al realizarse antes de un proceso, de forma única y exclusiva y, la puntual, se realiza en distintos momentos, antes de empezar un segmento de enseñanza perteneciente a una determinada materia. Cabe destacar, que la evaluación diagnóstica, entre ella la inicial y puntual, permite al estudiante conocer cuáles son los conocimientos previos que tienen y qué es lo que sabe, es decir, su punto de partida; reconocer sus diferentes formas de razonamientos y dificultades que posee para entender algunas temáticas. En cuanto al docente, esta evaluación le permite tomar decisiones sobre las estrategias que facilitarían un mejor proceso de aprendizaje a sus alumnos.

La siguiente concepción de evaluación está referida a la evaluación sumativa, *cuyos resultados se utilizan para calificar a los estudiantes al cabo de una unidad o para la expedición del título o diploma al final de un programa académico* (Brown & Glasner, 2003, p.179). Esta función de la evaluación en base a un enfoque netamente técnico, se centra en la cantidad de evaluaciones a aplicar, el valor o peso de cada una de ellas, y el promedio a generar de

aspectos cognitivos y actitudinales, con lo que desestima aspectos cualitativos esenciales relacionados a la ideología, política, y ética de la evaluación. El resultado es siempre la calificación, lo cual genera temor en los estudiantes, pues ellos dependen de ese resultado.

En cambio, la evaluación formativa enfatiza el proceso mas no en el producto y sus resultados se utilizan con fines de retroinformación. Tanto los estudiantes como los profesores necesitan saber cómo se está desarrollando el aprendizaje. La retroalimentación puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de estudiantes concretos como para mejorar la enseñanza; por ello, *la evaluación formativa es inseparable de la enseñanza* (Brown & Glasner, 2003, p.179). Se establece en esta dimensión criterios, diseños y aplicación de instrumentos, como también, la interpretación de los resultados, los cuales se encuentran en constante interrogación y debate.

Conjuntamente a la evaluación formativa y la evaluación sumativa se encuentra la *evaluación continua*, también denominada *evaluación progresiva* (Brown & Glasner, 2003, p.179), la cual utiliza los resultados obtenidos durante una asignatura, en relación al aprendizaje y con fines de calificación. Esta pareciera combinar las dos dimensiones anteriormente mencionadas, aunque no deben confundirse ambas funciones, porque en la función formativa los estudiantes deben sentirse libres para manifestar dudas, desconocimientos y errores de pensamiento, pero si los resultados tienen como fin la calificación, los alumnos estarán pendientes de la nota ocultando sus posibles puntos débiles. La evaluación formativa, como función, siempre es vital en la enseñanza; sin embargo, los resultados no deben “computarse” a menos que el estudiante esté de acuerdo.

Por último, y luego de analizar el panorama evaluativo en las aulas universitarias, es necesario mencionar que existe otra postura sobre la evaluación. Esta concepción de evaluación de los aprendizajes es una definición aceptable y coherente de evaluación adoptada para esta investigación, la cual es postulada por Córdoba:

La evaluación es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acorde a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindara información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente. (2006, p. 4)

Resulta así que la evaluación abarca una serie de acciones, las cuales surgen a partir de las decisiones docentes sobre juicios que se formulan a partir de la información emitida del proceso de enseñanza y aprendizaje. “*La interdependencia de estos tres aspectos, decisiones, juicios e información, definen esencialmente la evaluación*” (Antón, 2012, p. 67). En el siguiente punto, se detallará cada uno de los últimos aspectos mencionados que se agrupan para conformar las fases de la evaluación.

2.2 Fases del proceso de evaluación:

Antes de detallar las fases de la evaluación de una manera secuencial y lógica, es preciso preguntarse ¿Qué se realiza cuando se evalúa? La respuesta a dicha interrogante admite considerar en este proceso de evaluación tres acciones, básicamente, por un lado, una *medición* (a través de la información obtenida) y una *valoración* (al emitir un juicio). Ambas dimensiones cumplen funciones diferentes en el proceso de evaluación; sin embargo, son necesarias y mutuamente complementarias para que exista una evaluación real. Por medio de la medición, se constata el estado actual del objeto o situación de lo que se desea evaluar. En cambio, a través de la valoración, se realiza una comparación entre la información obtenida, que presenta *cómo* es el aspecto a evaluar y unos parámetros de referencia o criterios predefinidos que presentan *cómo debería ser* dicho aspecto. Dicho de otro modo, sin la valoración, quedaría reducida a una simple medida descontextualizada; y sin medición, la sola valoración otorgaría una opinión subjetiva mas no una evaluación (Antón, 2012).

Conjuntamente a lo anterior, es necesario precisar que existe una confusión frecuente entre lo que es medición y evaluación porque se les considera (en algunos casos) sinónimos cuando en la realidad distan de significar lo mismo. Medir implica asignar un valor numérico, cuantificar la dimensión de algo o situación. En el caso del rendimiento académico, por ejemplo, vendría a ser la ponderación del desempeño de los estudiantes correspondiente a determinado parámetros previamente establecidos, contrario a lo que abarca la evaluación, que viene a ser definida como *un proceso caracterizado por: la recogida y análisis de información, la emisión de juicios sobre ella, y la toma de decisiones de carácter social o pedagógico, de acuerdo al juicio emitido*” (San Martí, 2007, p. 20); es decir, es una apreciación que puede basarse o no en un acto previo de medición, así un estudiante puede, al parecer, ser considerado “destacado” al demostrar iniciativa en las actividades, responsabilidad con las tareas dadas, generosidad con sus pares, entre otros sin haberle efectuado una prueba o examen formal. En este caso, claramente se está valorando sin haber medido previamente.

Asimismo, con solo emitir juicios de valor, no se completa la labor evaluadora porque esta requiere algún tipo de decisión, orientación y recomendación, las cuales, por su propia naturaleza, consienten actividad expresándose en verbos de acción, tales como aceptar, rechazar, elegir, cambiar, promocionar, seleccionar, entre otras. No obstante, una *decisión*, el tercer aspecto en mención, consiste en la elección entre diferentes tipos de acción, lo que exige contar con diversas alternativas para elegir la más conveniente con la finalidad de mejorar aquello que se ha evaluado, ya que la razón de ser más relevante de la evaluación no es solo demostrar sino perfeccionar (Cassanova, 2002). Los tres aspectos de la evaluación se encuentran, en mayor a menor medida, en lo que usualmente se han denominado las fases del proceso de evaluación que componen una serie de actividades que se resumen en el siguiente cuadro en base a los aportes de Latas (2004):

Gráfico No. 2

Fases y actividades del proceso de evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia (2014) en base a Latas (2004)

Hacer uso de estas fases seguramente mejoraría la calidad de la evaluación que se realiza a los alumnos; sin embargo, podría -en el caso más extremo- sistematizarse la evaluación de los aprendizajes si solo estas fases son tomadas como etapas aisladas y no como un conjunto en que convergen y se

retroalimentan entre sí. Preocupaciones, como esta última, Delgado-Santa las expone así:

Se desconoce o no hay costumbre de efectuar un planteamiento cuidadoso de la evaluación (...) Un error muy frecuente, es el de preparar pruebas sin tomar en cuenta los objetivos o las capacidades y actitudes que se hayan programado. Lo que se hace varias veces es pensar en los contenidos o temas pero no en los logros de aprendizaje. (2008, p. 9)

La planificación se origina de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación, es decir, todo lo que abarca a lo que se le denomina el sistema de evaluación (lo cual será detallado más adelante del presente capítulo). No obstante, se reconoce que el tiempo destinado a cada fase para que se dé una evaluación de calidad resulte ser insuficiente (Antón, 2012). Esto se da a raíz de dos causas: la primera es por la escasa formación de los profesores universitarios con respecto a la evaluación de los aprendizajes, que impide que los docente universitarios cuenten con el repertorio actual de sistemas alternativos de evaluación a la evaluación tradicional; y la segunda, por la rutina establecida de los modelos de evaluación con los que los docentes, en su época de estudiantes, fueron evaluados que se repiten y reproducen fidedignamente (Blanco, Sánchez, Rodríguez & López-Guzmán, 2006).

De ahí la urgente necesidad de describir el rol del docente como evaluador de los aprendizajes, puesto que la evaluación siempre ha sido un tema que genera controversia, sea esta orientada a conocimientos adquiridos o en base a competencias. Por lo mencionado, en el punto siguiente, se describe el rol del docente en este proceso evaluativo.

2.3 Rol evaluador del docente

Sin duda, para quienes ejercen la docencia, en cualquiera de los niveles educativos, los temas relacionados con la evaluación se encuentran entre los que mayor problemática generan. Pero, particularmente, en el nivel universitario se ha llegado a evidenciar que un buen estudiante puede sobrellevar una enseñanza de baja calidad, mas no una evaluación deficiente

(Hawes, 2005). De ahí, la importancia de una buena enseñanza y, sobre todo, de una correcta evaluación, pues la mayoría de estudiantes universitarios consideran que, a través de la evaluación, se establece, en gran parte, lo que es el currículo y su clasificación, contenido, jerarquías y enfoque de aprendizaje.

Es el currículo, cuando se enfrenta a las reformas, dirigidas a una formación basada o no en competencias, que lleva consigo la problemática de la evaluación porque demanda cambios que no se refieren únicamente a modificar ciertas prácticas o normas. Por el contrario, la renovación curricular tiene relación directa con culturas y subculturas educativas, con maneras de entender y practicar la evaluación de los aprendizajes y la función docente en un marco totalmente diferente. Este aspecto resulta importante porque las reformas curriculares en las instituciones de educación superior se dan de manera frecuente a partir de los cambios producidos por la globalización, el acelerado avance y transformación del conocimiento y su efímera obsolescencia. Es por ello que el docente, junto con la institución educativa, tiene la gran responsabilidad de certificar ante la sociedad los conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades, entre otras, lo que un profesional debe lograr luego de un proceso formativo universitario. De ahí que el docente es considerado pieza clave en el proceso evaluativo y más aún bajo un modelo de competencias.

Según Hawes (2005), el papel del docente que se demanda sobre una evaluación en la vigente tendencia por competencias se resume en los siguientes puntos:

- Dejar de limitarse solo a la presencia del examen escrito u oral, la memorización de información o contenidos y la directa aplicación de algoritmos o fórmulas. En vez de ello, debe focalizarse en la toma de razonables decisiones en un contexto real y acciones profesionales en condición de desempeños.

- Desarrollar un modelo operacional de evaluación en un marco dominio, con referentes métricos para las competencias de salida o egreso. Para ello, puede emplearse una lista de cotejo para determinar la calidad de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.

- Alcanzar un nivel de holismo evaluativo, es decir, que la evaluación sea entendida más allá de una simple acción de calificar u conceder una nota.

- Proporcionar un *feedback* o retroalimentación resultante de la evaluación de los aprendizajes con la finalidad que suscite la reflexión en el alumno para que ellos logren autorregularse con referencia a sus logros y desaciertos, y sea partícipe de su propio aprendizaje.

Pese a que las competencias no pueden ser estudiadas y, por ende, evaluadas en toda su magnitud, sí pueden ser observadas a través del desempeño, por consiguiente, es necesario para tal efecto que los docentes consideren los tres principios postulados por MacDonald y Col para así acercarse a la total magnitud de las competencias. En primer lugar, se deben considerar técnicas e instrumentos de evaluación convenientes para una evaluación total (la competencia y sus criterios). Segundo, se debe hacer uso de métodos relevantes para el recojo de información sobre la competencia que está siendo evaluada. Y, por último, se deben tomar en cuenta todos los elementos disponibles para analizar la competencia: contexto, estudiante, autenticidad de la actividad e indicadores (2000, citado en Villardón, 2006).

Finalmente, el rol del docente no podría adjudicarse adecuado o completo si este no evaluara su propia práctica evaluativa. Tal evaluación es producto de la reflexión personal en base a una postura crítica que contempla revisar su quehacer evaluativo, su concordancia con lo planteado, sin obviar una flexibilidad razonable a las necesidades de sus alumnos.

2.4 Sistema de evaluación de los aprendizajes

Es conveniente empezar este apartado con el concepto de sistema de evaluación de los aprendizajes en el marco de la educación superior; para ello, resulta necesario definir en qué consiste un sistema. Según la Real Academia Española (2001), un sistema es *un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí que contribuyen a determinado objetivo*, el cual, para este caso, es el de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios. Por consiguiente, un sistema de evaluación de aprendizaje es un conjunto de aspectos referidos a la evaluación que organizados y relacionados entre sí contribuyen a evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además, es necesario enfatizar que todo sistema puede contar en su estructura por subsistemas, que pueden ser parte de otro sistema o supersistema, es decir, un sistema (y los componentes que la integran) es parte de otro sistema que lo contiene y este, a su vez, puede inscribirse dentro de un sistema mayor. De igual forma, cada parte que contempla un sistema (subsistema) también viene a ser un sistema o microsistema según su magnitud.

El sistema de evaluación de los aprendizajes se conforma de cinco aspectos: criterios, técnicas e instrumentos, momentos, sujetos responsables y función. Aunque no vienen a ser los únicos ámbitos del sistema evaluativo, sí se les considera los más importantes y necesarios. Todos ellos responden a una interrogante evaluativa y otorgan un punto de partida para que el proceso de evaluación sea lo más coherente en relación a lo dispuesto en el currículo de la institución y para que tanto el docente (evaluador) como el estudiante (evaluado) interactúen a favor del aprendizaje mediante el proceso evaluativo, así como también para que la evaluación de aprendizajes no sea producto de la casualidad, ni de contenidos superficiales, ni decisiones ilógicas que perjudiquen, al fin y al cabo, los logros del alumno, la práctica evaluativa del docente y la credibilidad de la institución educativa (Santos, 1988).

2.4.1 Criterios de evaluación: ¿Qué se evalúa?

La determinación de los criterios de evaluación responde a la interrogante ¿Qué se evalúa? Según Canales (1998), los criterios e indicadores de evaluación se ubican dentro de lo que se denomina *evaluación criterial*, que se basa en dos aspectos: primero, en la demarcación de un campo de conductas bien definidas, esto tiene correspondencia con los criterios; y segundo, en la demarcación del desempeño del sujeto en relación con el campo mencionado que corresponde a los denominados indicadores. Los criterios de evaluación se definen como parámetros u estándares de referencia que se deben considerar para evaluar. Además, resultan posibles de observar y medir a través de los indicadores, los cuales son las *manifestaciones de los logros* y vienen a ser *señales* que tienen la función de exteriorizar lo que está ocurriendo mediante indicios visibles, conductuales, auditivos, perceptibles, entre otro para constatar el aprendizaje (Canales, 1998).

Para delimitar tanto criterios como indicadores, es necesario tomar en cuenta dos aspectos: en primer lugar, debe existir un marco de referencia correspondiente al conjunto de conductas, acciones o competencias a lograr inscritos en un área de estudio; y en segundo lugar, debe establecerse un nivel de dominio mínimo del estudiante que garantice así el logro dentro del dicho marco de referencia. Cabe destacar que los criterios deben estar en concordancia con el enfoque curricular, la naturaleza y metodología de la materia e incuestionablemente con la orientación evaluativa. Cada uno de estos aspectos otorgará un carácter de dependencia a los criterios y, por ende, a los indicadores. Conjuntamente, es importante una adecuada formulación de los indicadores, pues, si estos son apropiados, se tiene asegurada una buena parte del éxito de la evaluación de los aprendizajes. De igual forma, si existiese alguna deficiencia se podrá detectar y corregirse, o de lo contrario, si sobresale alguna fortaleza está podrá ser reconocida y reforzada para prácticas evaluativas futuras (Casanova, 2009).

A continuación, presentamos un gráfico con dos ejemplos de criterios y sus respectivos indicadores para el campo disciplinar de la Arquitectura, que ilustran los conceptos arriba mencionados.

Gráfico 3

Ejemplos de criterios e indicadores de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN
DISEÑO DE UN PROYECTO ARQUITECTÓNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña el proyecto tomando en cuenta los parámetros urbanísticos. - Selecciona un sistema constructivo conveniente a la resistencia del suelo del terreno y la magnitud de la edificación. - Identifica los espacios arquitectónicos necesarios según los requerimientos del usuario. - Emplea la normativa dada por el RNC (Reglamento Nacional de Construcciones) para escoger los materiales, la zonificación y distribución de las áreas según la función y carácter del proyecto.
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> - Expone con dicción clara, voz audible y entonación adecuada. - Utiliza en su exposición vocabulario técnico y terminología propia de la profesión (Arquitectura). - Expresa organizadamente las ideas y procesos considerados en su proyecto arquitectónico de forma concatenada y vinculadas por un hilo conductor lógico.

Fuente: Elaboración propia (2014)

En este apartado, también se concibe la *evaluación estandarizada* o más conocida como *prueba estandarizada* (en el lenguaje cotidiano), la cual está dada bajo criterios de un estándar y está diseñada para evaluar algún aspecto específico del conocimiento, habilidades o personalidad de un individuo (Green, 1981:101). Esta evaluación proporciona juicios estándares, de modo que cada estudiante se le evalúa del mismo modo y se le proporciona una o más puntuaciones cuantitativas. Su finalidad consiste en comparar, de forma justa y equitativa, a las personas evaluadas, por ello están bien adaptadas a evaluaciones sumativas, porque produce una medición más confiable del nivel general de logro de un alumno en una materia determinada. Un claro ejemplo de las evaluaciones estandarizadas, son las pruebas de admisión a las universidades, estas vienen a ser un único formato que responde a la amplitud de la población de postulantes.

2.4.2 Técnicas e instrumentos de evaluación: ¿Cómo se evalúa?

El objetivo de este punto es reconocer el papel que cumplen las técnicas e instrumentos de evaluación dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes. Dependiendo del objetivo de evaluación y este acorde al objetivo de aprendizajes se emplea una técnica e instrumento. Entre las técnicas más conocidas y desarrolladas se encuentran las siguientes: técnica de observación, la técnica del análisis de contenidos, técnicas interrogativas escritas, técnicas interrogativas orales, técnicas grupales entre otras. Sanmartí afirma lo siguiente,

Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado. (2007, p. 101)

La utilización de diversos instrumentos evidentemente mejora la evaluación; sin embargo, los instrumentos de evaluación no deben convertirse en protagonistas de este proceso, ya que son solo medios por los cuales se alcanzan distintas finalidades previstas en la evaluación que pueden facilitar la práctica evaluativa, más no reemplazarla. Mateo (2000) clasifica en cuatro grupos los instrumentos más utilizados.

El primer grupo es el denominado procedimientos tradicionales de evaluación de los aprendizajes, donde se ubican las pruebas objetivas, que son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan una respuesta breve y limitada a una elección de alternativas que se proporcionan. En el segundo grupo, se encuentran los procedimientos mixtos de evaluación que los conforman las pruebas libres escritas (pruebas de respuesta abierta) y pruebas libres orales. El tercer grupo, llamado procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes, presenta el portafolio, que consiste en un compilación de trabajos de cada alumno, recogidos a lo largo de periodo de formación académica que aportan evidencias respecto a sus conocimientos, habilidades e incluso disposición de actuar y comportamientos determinados. Por último, el grupo de procedimientos alternativos de evaluación que abarca

infinidad de posibilidades que se van creando a diario. En esta clasificación, se encuentran las prácticas reales, en la que los alumnos tienen que realizar tareas que requieran aplicación de destrezas en circunstancias semejantes a la vida profesional, los proyectos, simulaciones y el conjunto de actividades como pueden ser la resolución de problemas, estudios de casos, generar debates, creación de una emisora de radio, entre otras.

Si bien es cierto cada autor presenta en base a sus investigaciones una clasificación, Mateo solo se limita a identificar los instrumentos mas no a las técnicas que abarcan los instrumentos mencionados. En cambio, Canales (1998), en sus postulados, agrupa las técnicas en cuatro: la observación, la entrevista, las pruebas y el análisis de tareas. Según el autor, cada técnica comprende un conjunto de instrumentos que según su finalidad y objeto de evaluación podrán ser seleccionados, diseñados y empleados en diversos momentos de la evaluación y con la intervención de diferentes sujetos en su valoración. A continuación, se presenta la siguiente tabla sobre las técnicas e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes:

Tabla 1
Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje

TÉCNICA	INSTRUMENTO	MOMENTOS	CONTENIDOS	SUJETOS
OBSERVACIÓN	<i>Fichas observación individual/grupo-clase</i>	Proceso	Actitudinal Procedimental	Profesor Grupo
	<i>Lista de cotejo</i>	Inicial-proceso-final	Actitudinal Procedimental	Profesor Alumno
	<i>Escala de valoración</i>	Proceso-final	Actitudinal	Profesor
	<i>Anecdotario</i>	Proceso	Actitudinal	Profesor
ENTREVISTA	<i>Ficha de entrevista individual</i>	Inicial-proceso-final	Actitudinal Conceptual	Profesor
	<i>Ficha de entrevista grupal</i>	Inicial-proceso-final	Actitudinal Conceptual	Profesor
CUESTIONARIO PRUEBAS	<i>-Pruebas -De ensayo -Objetivas -Orales</i>	Final	Conceptual	Profesor
	<i>Pruebas de ejecución o desempeño</i>	Final	Procedimental	Profesor Grupo Alumno
	<i>Escala tipo Likert</i>	Inicial-proceso-final	Actitudinal	Profesor Alumno
	<i>Test sociométrico</i>	Proceso	Actitudinal	Profesor

<p>ANÁLISIS DE TAREAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Demostraciones -Prácticas -Documentación escrita -Presentación de trabajos -Fichas de trabajo (individual/grupal) -Trabajo monográficos (individual/grupal) -Informes escritos -Exposiciones orales -Dossier (Portafolio) -Mapas conceptuales -Material elaborado: visual/audiovisual 	<p>Proceso Final</p>	<p>Conceptual Procedimental Actitudinal</p>	<p>Profesor Grupo Alumno</p>
----------------------------------	--	----------------------	---	--------------------------------------

Fuente. Del Mastro, C. (2003)

Finalmente, es necesario mencionar que no existen técnicas e instrumentos de evaluación categorizados como buenos o malos, pero sí técnicas e instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la evaluación sea coherente en todo momento con sus objetivos y que favorezca la recolección de información necesaria para promover que los alumnos desarrollen los logros planteados y, además, los ajustes convenientes en la práctica de aula del docente.

2.4.3 Momentos de evaluación: ¿Cuándo se evalúa?

Este aspecto se vincula a los momentos de evaluación, es decir, el preciso instante que se decide evaluar. Ante ello, se reconocen tres momentos de evaluación: la primera, inicial o diagnóstica; la segunda, de proceso también denominada procesual o formativa; y la última, de salida o final, o en la terminología de Delgado (2008): *evaluación de resultados* o *evaluación confirmatoria*. Dentro de esta clasificación, la evaluación de proceso resulta más significativa en relación al aprendizaje de los alumnos, porque tanto la evaluación de entrada y la evaluación de salida están vinculadas estrechamente a mejorar la práctica de enseñanza del docente; sin embargo, estas están más correspondidas con el objetivo o finalidad a evaluar, y, por ello, poseen un periodo establecido para realizar la evaluación (Canales, 1998). Para un mejor entendimiento de lo descrito, se presenta el siguiente gráfico propuesto por Revilla (2012):

Gráfico 4

Momentos de evaluación

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
DIAGNÓSTICA	INICIAL	Identificar características del alumno y su contexto. Conocer y valorar los conocimientos previos.	Adaptación, ajuste, implementación.
FORMATIVA	CONTINUA O PROCESUAL	Identifica puntos críticos en el aprendizaje. Conocer y valorar el trabajo de los alumnos y el grado en que van logrando los objetivos previstos.	Adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
SUMATIVA	FINAL	Valorar la consecución de objetivos. Conocer y valorar los resultados finales del aprendizaje.	Promoción, certificación.

Fuente. Revilla, D. (2012)

2.4.4 Sujetos responsables de la evaluación: ¿Quién evalúa?

Como se ha mencionado, la evaluación es un tema complejo que cuenta con diversos aspectos entrelazados y mutuamente influyentes, en los cuales ubicamos a quienes vienen a ser los evaluadores, es decir, al sujeto o sujetos responsables de la evaluación de los aprendizajes. Según Revilla (2012), básicamente son de tres tipos: *autoevaluación*, *heteroevaluación* y *coevaluación*.

En la autoevaluación, es el alumno quien evalúa su propio trabajo, es decir, es el sujeto-objeto de la evaluación, que se convierte, así, en protagonista de su propia evaluación estimando su trabajo como agente en el proceso evaluativo. Por otro lado, la heteroevaluación es considerada la evaluación que realiza una persona sobre otra, valorando su trabajo, su rendimiento, sus logros, sus actitudes, entre otros. Esta resulta ser la evaluación más común que realiza el docente sobre sus alumnos. Por último, la coevaluación, la cual es una evaluación compartida entre todos los agentes que intervinieron en el proceso de enseñanza y aprendizajes. Esto quiere decir una mutua evaluación

que puede darse entre alumnos que evalúan sus trabajos individuales y grupales, y entre los docentes quienes evalúan el proceso como el resultado del aprendizaje.

2.4.5 Función de la evaluación: ¿Por qué se evalúa?

La evaluación es, a menudo en las instituciones de educación superior, descrita como *formativa* o *sumativa*, aunque se concibe además la evaluación diagnóstica y continua (definidas en el punto 2.1.1 del presente informe). No obstante, tanto la evaluación sumativa como la formativa se presentan como opuestas, pero son actos de un mismo fin (Brown & Glasner, 2003).

La *evaluación formativa*, denominada también la *evaluación reflexivo-crítica*, es el tipo de evaluación que se realiza paralelamente al proceso de facilitación y aprendizaje. Su función es esencialmente didáctica (Ruiz, 2008), es decir, regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar las estrategias de enseñanza y actividades propuestas con el fin del mejorar el aprovechamiento del alumno. Lo importante en esta evaluación es identificar las fallas que puedan existir y los medios que puedan remediar tales errores, más que valorar los resultados obtenidos. Además, es la evaluación formativa la que promueve que el docente no sea el único que ejerza la evaluación, sino que haga partícipe también al estudiante mediante la autoevaluación y coevaluación. Esta evaluación está relacionada con la teoría curricular constructivista.

En cambio, la *evaluación sumativa*, que cumple una función tecnológico-positivista en palabras de Santos Guerra (1998 citado en Coloma, 1999), está relacionada a la evaluación final, ya que se realiza luego de terminar un determinado proceso educativo con el objeto de verificar si los aprendizajes previamente establecidos fueron logrados de acuerdo a los criterios señalados, por ende, la evaluación sumativa constituye un tipo de evaluación que permite focalizar su atención en los productos del aprendizaje en función del proceso de facilitación. Asimismo, prevalece la función social más que la didáctica (esta última referida a la evaluación formativa) porque las decisiones que se toman

tienen que ver con las calificaciones y certificaciones. Cabe destacar, que esta dimensión se encuentra estrechamente relacionada con la teoría curricular directa e interpretativa.

Mientras que la evaluación formativa se caracteriza principalmente por ser continua, la evaluación sumativa tiende a ser un punto final, numérico y que encierra juicios evaluativos (Brown & Glasner, 2003:27). Ejemplificando, una crítica de un trabajo antes de ser entregado vendría a representar una evaluación formativa, en cambio, un examen de fin de ciclo sería una evaluación sumativa. No obstante, si el propósito principal de una evaluación es proporcionar un marco que determinará la clasificación de grados, entonces, la evaluación formativa es probablemente la menos útil en este punto que una nota o porcentaje, pero, si lo que se busca es una guía preliminar de cómo el estudiante está progresando con respecto su aprendizaje, una evaluación formativa sí tendría cabida.

2.5 Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes

Luego de describir los aspectos que integran el sistema de evaluación, en este punto, se determinará cada uno de estos en correspondencia a la tipología dada por Pozo et al. (2006), quien las clasifica en tres: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista sobre la evaluación de los aprendizajes.

2.5.1 Teoría Directa

Bajo esta perspectiva, evaluar significa medir el resultado de la enseñanza, y se busca por medio de ella conocer si el alumno aprendió o no aprendió, las cuales vienen a ser las dos únicas posibilidades evaluativas de encontrar, dejando de lado cualquier resultado intermedio. Esto se evidencia en la medida en que el alumno reproduzca fielmente lo que se le ha enseñado: un conocimiento estático, fijo y absoluto dado por el docente. Así, los criterios evaluativos vienen a ser los conceptos o modelos dados por la fuente del conocimiento, es decir, solicitan la reproducción fiel de productos o hechos

proporcionados en clase o de un segmento de los contenidos enseñados. Por ello, se enfatiza que solo una respuesta resulta ser válida.

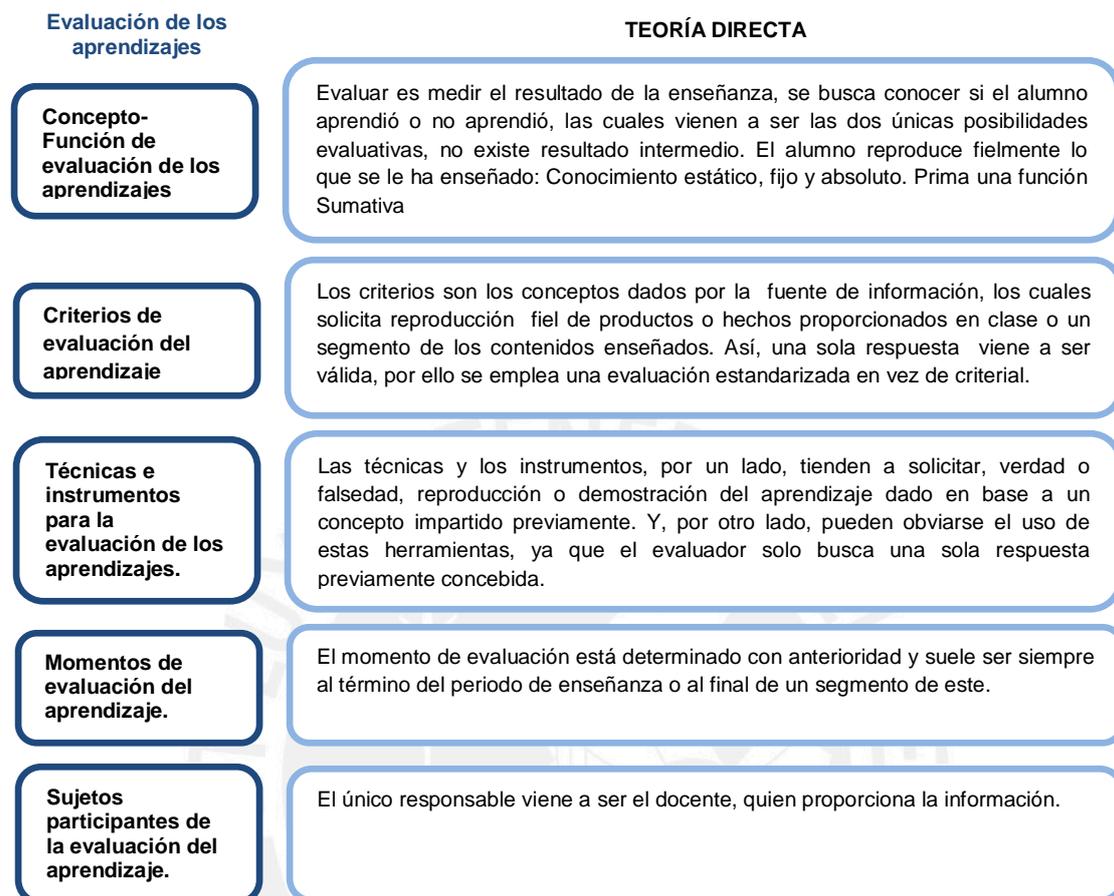
Además, las técnicas y los instrumentos, por un lado, tienden a solicitar, verdad o falsedad, reproducción o demostración del aprendizaje dado en base a un concepto impartido previamente. Por otro lado, pueden obviarse el uso de estas herramientas, ya que el evaluador solo busca una sola respuesta previamente concebida. De igual forma, el momento de evaluación está determinado con anterioridad y suele ser siempre al término del periodo de enseñanza o al final de un segmento de este, es decir, una función sumativa, donde el único responsable viene a ser el docente, quien es la fuente de información.

Por otro lado, la incidencia de esta teoría en la evaluación se relaciona con la primera clasificación realizada por Quinteros (s.f) sobre la evaluación mediados por el interés técnico de corte *nomológico-deductivo*, la cual se sustenta en principios positivistas conceptualizando así la evaluación por objetivo, es decir, la evaluación debe mostrar el impacto y la realización de una meta determinada: el aprendizaje. Así, se implantaron metodologías evaluativas relacionadas con conceptos de “utilidad” y “relevancia”. Este fenómeno trajo como consecuencia la proliferación de instrumentos de evaluación estandarizados que median lo que Ralph Tayler propuso como evaluación para alcanzar los objetivos.

Esta orientación sobre la evaluación de los aprendizajes evidencia una fuerte relación de análisis costo-beneficio; por ende, el propósito de la evaluación es claramente la eficiencia y, para ello, se tiende a equiparar objetividad con cuantificación (Quinteros, s.f.). *“Desde esta perspectiva, el sistema de evaluación más coherente y útil para recoger la información sobre los aprendizajes conseguidos, sería el examen de contenidos”* (Antón, 2012, p. 46). A continuación un gráfico que resume los aspectos más relevantes del sistema de evaluación en relación a la Teoría directa:

Gráfico 5

Teoría directa sobre la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia (2014)

2.5.2 Teoría Interpretativa

En esta teoría, evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido. Se busca conocer en qué medida el alumno se acerca a la realidad o a los modelos dados por el docente, los cuales pueden distorsionarse por la interpretación del alumno, lo que genera que un resultado puede tener varias respuestas posibles pero siempre cercanas al modelo esperado. Por ende, los criterios suelen darse a través de que el alumno pase por un proceso donde deduzca, clasifique, contraste e infiera hacia una solución, siempre y cuando esta se fundamente en lo que se le ha ilustrado en clase. Se debe evidenciar en el resultado los criterios del proceso seguido y la verdad mostrada por el docente.

Con respecto a las técnicas y los instrumentos empleados fijan los criterios de evaluación teniendo como objeto el proceso y la posibilidad de varias respuestas e interpretaciones válidas y de la misma, pero siempre en función de un modelo establecido previo. Conjuntamente, la evaluación se efectúa en diversos momentos predeterminados, básicamente al final de un periodo de enseñanza; no obstante, esto puede variar según los procesos y la práctica de la mayoría del grupo, lo cual puede demandar otros momentos evaluativos que también son designados por el docente. Este último viene a ser el evaluador, quien reconoce el nivel de avance de cada estudiante y, a partir de ello, replanteará sus actividades y prácticas con el fin de que el alumno progrese.

Por otro lado, esta teoría se asocia a los rasgos característicos del modelo curricular interpretativo y la orientación de la práctica evaluativa mediado por el interés práctico que plantea Quinteros (s.f), teoría que se relaciona con las primeras escuelas de la psicología cognitiva, e igual que en la teoría previa, esta perspectiva cuenta con diversas versiones; no obstante, cada una de estas considera que el aprendizaje reproduce aproximaciones fieles y precisas de la realidad o del conocimiento dado, que tiene que ser aprendido por el estudiante. De tal forma, la evaluación se ocupa de los aprendizajes literales, mediante pruebas que demuestran su consecución. Es así que la evaluación no evoluciona a pesar de modificarse la teoría. Tal vez por ello, tanto la teoría práctica o interpretativa prevalece en docentes y alumnos de sociedades occidentales contemporáneas actuales. A continuación un gráfico resumen de lo mencionado en este apartado:

Gráfico 6

Teoría interpretativa sobre la evaluación de los aprendizajes

Evaluación de los aprendizajes	TEORÍA INTERPRETATIVA
Concepto-Función de evaluación de los aprendizajes	Evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido. Se busca conocer en qué medida el alumno se acerca a la realidad o a los modelos dados por el docente, estos pueden variar por la interpretación del alumno, lo que genera que un resultado puede tener varias respuestas posibles pero siempre cercana al modelo esperado. Prevalece una función evaluativa Sumativa.
Criterios de evaluación del aprendizaje	Los criterios suelen darse a través de que el alumno pase por un proceso donde deduzca, clasifique, contraste e infiera hacia una solución, siempre y cuando, esta se fundamente en lo que se le ha ilustrado en clase. Se debe evidenciar en el resultado criterios del proceso seguido y la verdad mostrada por el docente. Se concibe, aunque ya no tan sesgada, una evaluación estandarizada.
Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.	Tanto las técnicas y como los instrumentos empleados fijan los criterios de evaluación teniendo como objeto el proceso y la posibilidad de varias respuestas e interpretaciones válidas y de la misma, pero siempre en función de un modelo establecido previo.
Momentos de evaluación del aprendizaje.	La evaluación se efectúa en diversos momentos predeterminados, básicamente al final de un periodo de enseñanza, no obstante, esto puede variar según los procesos y la práctica de la mayoría del grupo, lo cual puede demandar otros momentos evaluativos.
Sujetos participantes de la evaluación del aprendizaje.	El responsable viene a ser el docente, quien es el que reconoce el nivel de avance de cada estudiante, a partir de ello replanteara sus actividades y practicas con el fin de que el alumno progrese.

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.5.3 Teoría constructivista

Siguiendo la vinculación de Quintero, esta teoría va acorde a la práctica evaluativa regida por el interés emancipador, cuyo fin es velar y transformar la realidad existente, donde se encuentra al aprendiz con pretensiones “*de sinceridad y autenticidad, sus vivencias, experiencias y reflexiones se encaminan hacia la comprensión y transformación de la sociedad*” (s.f., p. 4). Por ende, evaluar es reconocer cómo el aprendiz da significado a la información aprendida; es brindarle la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizajes, en consecuencia, no hay resultado estático e unívoco. Además,

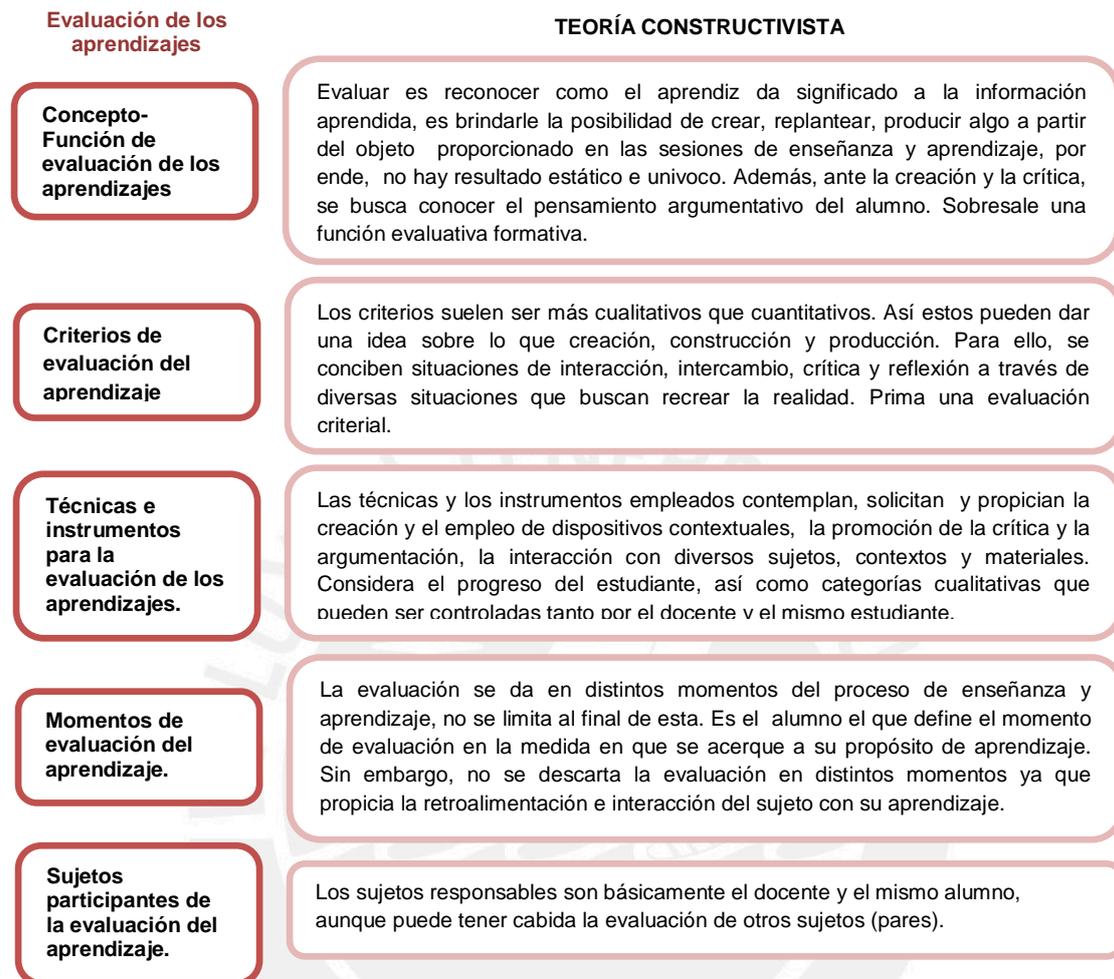
ante la creación y la crítica, se busca conocer el pensamiento argumentativo del alumno.

Los criterios en esta teoría suelen ser más cualitativos que cuantitativos, primando una función más formativa. Así estos pueden dar una idea sobre creación, construcción y producción. Para ello, se conciben situaciones de interacción, intercambio, crítica y reflexión a través de diversas situaciones que buscan recrear la realidad. Para ello, las técnicas y los instrumentos empleados contemplan, solicitan y propician la creación y el empleo de dispositivos contextuales, la promoción de la crítica y la argumentación, la interacción con diversos sujetos, contextos y materiales. Considera el progreso del estudiante, así como categorías cualitativas que pueden ser controladas tanto por el docente y el mismo estudiante. Los momentos de evaluación se dan en distintos periodos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se limita al final de esta. Es el alumno quien define cuando va a ser evaluado en la medida en que se acerque a su propósito de aprendizaje. Sin embargo, no se descarta la evaluación en distintos momentos, ya que propicia la retroalimentación e interacción del sujeto con su aprendizaje.

Finalmente, los sujetos responsables son básicamente el docente y el mismo alumno, aunque puede tener cabida la evaluación de otros sujetos (pares), es decir, la coevaluación de alumnos como de docentes o expertos. Para una mejor comprensión de lo expuesto en este punto, se presenta un grafico resumen que explicita lo desarrollado en esta teoría constructivista.

Gráfico 7

Teoría constructivista sobre la evaluación de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia (2014)

PARTE II:

DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta segunda parte del presente informe, se describe y sustenta el diseño metodológico de la investigación, a lo que Hernández, Fernández y Baptista denominan “*el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación*” (2010, p. 492). Se especifica, además, lo concerniente al análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado, empezaremos mencionando el nivel, método y enfoque seguido para la presente investigación. Posteriormente, se presentará el problema junto al objetivo general y los objetivos específicos, las categorías del estudio definidas en base a Pozo et al. (2006), la descripción detallada del caso, lo que corresponde al diseño, elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información y, finalmente, el procesamiento y organización de los datos recogidos.

El estudio se planteó dar respuesta al siguiente problema de investigación: **¿Cuáles son las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen los docentes del curso Taller 3 de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima?** La respuesta a esta interrogante permite observar hasta qué punto las teorías implícitas sobre la evaluación que poseen los docentes del curso Taller 3 se hacen evidentes al momento de enfrentar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, ya que en la Universidad los modos de proceder en la evaluación de los aprendizajes son, usualmente, ocultos tanto para alumnos como para docentes, quienes a menudo consideran a la evaluación separada del proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por ende, también separada de los lineamientos curriculares propuestos. Se suma, a la problemática descrita, que muchos docentes

desconocen la existencia de la amplia diversidad de formas de proceder en la evaluación (métodos, técnicas, instrumentos entre otros); por ello, y por lo general, no son empleados coherentemente a los objetivos de los mismos o lo que la asignatura desea lograr en cuanto al aprendizaje del estudiante. Al mismo tiempo, la evaluación es, en la mayoría de casos, incómoda y problemática porque demanda de los docentes universitarios gran cantidad de trabajo y tiempo, ya que en los últimos años la naturaleza de lo que se evalúa en las universidades está cambiando de perspectiva (Brown & Glasner, 2003), es decir, antes se centraba en el conocimiento y comprensión mientras que hoy en día se busca una mayor utilidad de las habilidades de los futuros profesionales; por consiguiente, implica por parte del docente un continuo seguimiento del alumno, discusión, negociación y *feedback* al momento de evaluar.

Por todas las razones expuestas, el tema de la presente tesis resulta un aporte teórico significativo para el ejercicio y mejora de la docencia universitaria, como también relevante al tema evaluativo en el ámbito universitario en el contexto peruano, donde aún son escasas las investigaciones acerca del pensamiento evaluador del profesor universitario.

1.1 Nivel, enfoque metodológico y método de investigación

El presente estudio es de *nivel descriptivo*, ya que, por un lado, constituye una investigación que pretende examinar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje que poseen los docentes de la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima y sus componentes o características (Sandín, 2003) y; por otro, porque se han encontrado diversos estudios sobre el tema de las teorías implícitas de los docentes en el ámbito educativo universitario (que datan desde los años noventa y por los cuales se nos revelan ciertas categorías y generalizaciones adoptadas en esta tesis), lo que otorga ciertas “*piezas y trozos*” de información teórica a la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Así, el *nivel descriptivo* se justifica por las razones expuestas: la perspectiva que se está dando al estudio y por el conocimiento actual del tema que se nos revela

mediante la revisión bibliográfica e investigaciones previas. No obstante, la descripción no consta de la presentación resumida y sistematizada de la información obtenida del estudio, sino por su análisis que tiene la finalidad de extraer conclusiones significativas que contribuyan al conocimiento y que son resultado de las *complejas relaciones* (Stake, 1998 p.45) que constituyen esta investigación.

El estudio se llevó a cabo con un *enfoque cualitativo*, en primer lugar, porque se centra en las concepciones, percepciones, creencias y demás subjetividades de los participantes (docentes), las cuales no son susceptibles de experimentación y tienen como fin describir y comprender un fenómeno educativo, en este caso el de las teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje. Según Hernández, Fernández y Baptista, el enfoque cualitativo “*se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones*” (2010, p. 9). Asimismo, estos datos cualitativos vienen a ser, según Patton (1990), minuciosas descripciones de situaciones, personas, interacciones, conductas observadas y manifestaciones, como se da en la presente tesis en relación a los dos docentes informantes.

En segundo lugar, y en concordancia a lo expresado en el párrafo anterior, este enfoque permite utilizar técnicas de recolección de datos como la entrevista semiestructurada y la revisión de documentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Además, se considerara el contexto: Facultad de Arquitectura de una universidad privada de Lima, la visión global de los participantes y su carácter interpretativo (Sandín, 2003). Finalmente, este enfoque da énfasis a las categorías emergentes que surgen en el transcurrir del análisis.

En cuanto al método, se eligió el de *estudio de caso* por tratarse de una investigación que busca describir una situación determinada como es el de la presente tesis con respecto a dos docentes universitarios de la carrera de Arquitectura quienes tienen a su cargo el curso de Taller 3 perteneciente al eje de Proyectos (Naupas, Mejía, Novoa & Villagómez, 2011). Asimismo, porque

dicho método constituye una de las formas más apropiadas y habituales de las investigaciones cualitativas (La Torre, 1996) y, además, la unidad o caso investigado puede ser un individuo, pareja, familia, objeto, organización, hecho histórico, comunidad, regio, departamento, nación entre otros. En palabras de Stake:

Nos interesa tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizás tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modelo que ellas podrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (1998, p.15).

En resumen, el presente estudio tiene un *nivel descriptivo*, sigue un *enfoque metodológico cualitativo* y aplica como método el *estudio de caso* para alcanzar el objetivo propuesto.

1.2 Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es:

- Indagar acerca de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes de Arquitectura del curso Taller 3 en una universidad privada de Lima.

Este objetivo general se alcanzó a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en el concepto y función que le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes.
2. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas

en los criterios de evaluación que emplean los docentes al evaluar los aprendizajes.

3. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en las técnicas e instrumentos que hacen uso los docentes al evaluar los aprendizajes.
4. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los momentos en los que los docentes evalúan los aprendizajes.
5. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes.

1.3 Categorías de investigación

Las categorías de estudio fueron establecidas en relación a los objetivos específicos de esta investigación. El siguiente cuadro muestra la relación entre los objetivos específicos y las categorías.

Cuadro 1
Objetivo específicos y categorías de la investigación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS
1. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en el concepto y función que le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes.	1.1 Teorías implícitas expresadas en el concepto y función de evaluación de los aprendizajes.
2. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los criterios de evaluación que emplean los docentes al evaluar los aprendizajes.	2.1 Teorías implícitas expresadas en los criterios de evaluación.

3. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en las técnicas e instrumentos que hacen uso los docentes al evaluar los aprendizajes.	3.1 Teorías implícitas expresadas en las técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.
4. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los momentos en la que los docentes evalúan los aprendizajes.	4.1 Teorías implícitas expresadas en los momentos de evaluación del aprendizaje.
5. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes.	5.1 Teorías implícitas expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia (2014)

Para abordar los objetivos específicos de identificación de las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes, se tomó como referencia la clasificación de Pozo et al. (2006) sobre las representaciones mentales de los maestros, como se expuso en el marco teórico, las cuales son: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista. Cada una de estas configura la evaluación de forma distinta en función a las concepciones implícitas que poseen los docentes. Asimismo, cada una de las tres teorías configura de manera particular cada uno de las cinco categorías consideradas. Se definieron, entonces, las manifestaciones o consecuencias correspondientes a la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructivista en los cinco aspectos seleccionados. El siguiente cuadro representa las categorías de investigación, su relación con las tres teorías implícitas, así como las concepciones de estas últimas utilizadas en la investigación a fin de definir a cada una de estas:

Cuadro 2

Definición de las categorías de la investigación

CATEGORÍAS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
Concepto-Función de evaluación de los aprendizajes.	Evaluar es medir el resultado de la enseñanza, se busca conocer si el alumno aprendió o no aprendió, las cuales vienen a ser las dos únicas posibilidades evaluativas, no existe resultado intermedio. El alumno reproduce fielmente lo que se le ha enseñado: Conocimiento estático, fijo y absoluto. Prima una función evaluativa Sumativa.	Evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido. Se busca conocer en qué medida el alumno se acerca a la realidad o a los modelos dados por el docente, estos pueden variar por la interpretación del alumno, lo que genera que un resultado puede tener varias respuestas posibles pero siempre cercana al modelo esperado. Prevalece una función evaluativa Sumativa.	Evaluar es reconocer cómo el aprendiz da significado a la información aprendida, es brindarle la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizajes, por ende, no hay resultado estático e unívoco. Además, ante la creación y la crítica, se busca conocer el pensamiento argumentativo del alumno. Sobresale una función evaluativa formativa.
Criterios de evaluación del aprendizaje.	Los criterios son los conceptos dados por la fuente de información, los cuales solicita reproducción fiel de productos o hechos proporcionados en clase o un segmento de los contenidos enseñados. Así, una sola respuesta viene a ser válida, por ello se emplea una evaluación estandarizada en vez de criterial.	Los criterios suelen darse a través de que el alumno pase por un proceso donde deduzca, clasifique, contraste e infiera hacia una solución, siempre y cuando, esta se fundamente en lo que se le ha ilustrado en clase. Se debe evidenciar en el resultado criterios del proceso seguido y la verdad mostrada por el docente. Se concibe, aunque ya no tan sesgada, una evaluación estandarizada.	Los criterios suelen ser más cualitativos que cuantitativos. Así estos pueden dar una idea sobre lo que creación, construcción y producción. Para ello, se conciben situaciones de interacción, intercambio, crítica y reflexión a través de diversas situaciones que buscan recrear la realidad. Prima una evaluación criterial.
Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.	Las técnicas y los instrumentos, por un lado, tienden a solicitar, verdad o falsedad, reproducción o demostración del aprendizaje dado en base a un concepto impartido previamente. Y, por otro lado, pueden obviarse el uso de estas herramientas, ya que el evaluador solo busca una sola respuesta previamente concebida.	Tanto las técnicas y como los instrumentos empleados fijan los criterios de evaluación teniendo como objeto el proceso y la posibilidad de varias respuestas e interpretaciones válidas y de la misma pero siempre en función de un modelo establecido previo.	Las técnicas y los instrumentos empleados contemplan, solicitan y propician la creación y el empleo de dispositivos contextuales, la promoción de la crítica y la argumentación, la interacción con diversos sujetos, contextos y materiales. Considera el progreso del estudiante, así como categorías cualitativas que pueden ser controladas tanto por el docente y el mismo estudiante.
Momentos de evaluación del aprendizaje.	El momento de evaluación está determinado con anterioridad y suele ser siempre al término del periodo de enseñanza o al final de un segmento de este.	La evaluación se efectúa en diversos momentos predeterminados, básicamente al final de un periodo de enseñanza, no obstante, esto puede variar según los procesos y la práctica de la mayoría del grupo, lo cual puede demandar otros momentos evaluativos.	La evaluación se da en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se limita al final de esta. Es el alumno el que define el momento de evaluación en la medida en que se acerque a su propósito de aprendizaje. Sin embargo, no se descarta la evaluación en distintos momentos, ya que propicia la retroalimentación e interacción del sujeto con su aprendizaje.
Sujetos participantes de la evaluación del aprendizaje.	El único responsable viene a ser el docente, quien proporciona la información.	El responsable viene a ser el docente, quien es el que reconoce el nivel de avance de cada estudiante, a partir de ello replanteará sus actividades y prácticas con el fin de que el alumno progrese.	Los sujetos responsables son básicamente el docente y el mismo alumno, aunque puede tener cabida la evaluación de otros sujetos (pares).

Fuente: Elaboración propia (2014) sobre la base de Pozo, et al. (2006) y Antón (2012).

El cuadro anterior permitió reconocer en cuál de las teorías implícitas se posiciona cada uno de los docentes participantes del presente estudio con respecto a los cinco aspectos sobre la evaluación de los aprendizajes analizados. Cabe destacar que luego del recojo de información y su análisis interpretativo surgieron categorías emergentes que enriquecieron aún más el estudio y que están estrechamente vinculadas a las categorías provisionales que son las cinco categorías previamente establecidas. Según Antón:

Por ello, tenemos en cuenta que la interpretación comienza con las propias preguntas que guían el inicio de la investigación, que influyen en aquello que queremos estudiar y guían los re-enfoques y concreciones del trabajo a lo largo de su desarrollo. También, contribuyen a perfilar el informe de investigación y los resultados finalmente presentados. Por esto, aceptamos desde el comienzo que ninguna interpretación está totalmente acabada, sino que siempre es provisional. (2012, p. 151)

Resulta así el siguiente cuadro con las categorías provisionales y emergentes, las cuales se delimitan conceptualmente en base a lo desarrollado en el marco teórico, primera parte del presente informe.

Cuadro 3
Categorías provisionales y emergentes de la investigación

CATEGORÍAS PROVISIONALES	
Teorías implícitas expresadas en:	
1. Concepto-función de evaluación	-Medición -Certificación -Calificación -Orientación
2. Criterios de evaluación	-Actitudinal -Contenido -Competencias
3. Técnicas e instrumentos de evaluación	
4. Momentos de evaluación	-Permanente -Final
5. Sujetos participantes en la evaluación	-Autoevaluación -Coevaluación -Heteroevaluación
CATEGORÍAS EMERGENTES	
5. Sujetos participantes en la evaluación	Rol del docente evaluador Rol del alumno
6. curso: Taller 3	Concepto de taller

Fuente: Elaboración propia (2014)

1.4 Descripción de los casos

Los casos del presente estudio están dados por los dos docentes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de una Universidad privada de Lima. Esta cuenta con un programa profesional organizado en diez ciclos académicos en los cuales los dos primeros corresponde al nivel inicial; los siguientes seis, del tercer ciclo al octavo ciclo, corresponden al nivel intermedio o formativo; y los últimos dos ciclos al nivel avanzado o propositivo.

Se ha creído conveniente trabajar con los docentes del curso de Taller 3, ya que dicha asignatura pertenece al eje de Proyectos que contiene todos los talleres de diseño que son los cursos más importante dentro del Currículo y aquellos en el que convergen los conocimientos adquiridos de los cursos de los cuatro ejes restantes: Historia y Teoría, Tecnología, Territorio y Urbanismo, y Humanidades. Además, los talleres de diseño poseen mayor creditaje, horas lectivas y se encuentran presentes desde el primero al décimo ciclo (último) en la malla curricular; por tales razones está considerado como la columna vertebral de la carrera de Arquitectura.

La elección de los docentes pertenecientes al tercer ciclo, Taller 3, se fundamenta en que el tercer semestre académico representa la base de la etapa formativa del futuro arquitecto; equivale al primer periodo académico del tramo central y esencial de la carrera. Es en este ciclo que el alumno empieza a enfrentarse al trabajo real del profesional de Arquitectura luego de haber pasado por los ciclos básicos donde aprendió los principales contenidos para desempeñarse en el oficio. Es por ello que indagar en este ciclo académico permitirá tener una visión inicial y general de lo que este nivel plantea con respecto a la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del docente. Cabe mencionar que actualmente dicha asignatura cuenta con seis (6) docentes entre principales y secundarios repartidos en dos (2) secciones; y para el presente estudio se seleccionó a los dos docentes principales. Sin embargo, uno de los docentes delegó a su docente adjunto la participación en esta investigación, por lo que finalmente se tuvo como informantes a un docente principal y a un docente adjunto.

En cuanto a las características de los participantes, se destacan diferencias en los años de servicio en la institución (experiencia docente), la edad, el sexo y el grado académico que poseen, no obstante. Para un mejor entendimiento, se presenta las características de los participantes:

Cuadro 4
Características de los docentes participantes

PARTICIPANTE/ CÓDIGO	SEXO	EDAD	GRADO ACADÉMICO	EXPERIENCIA DOCENTE (Aproximadamente)	SECCIÓN TALLER 3	DOCENTE
Docente 1 (D1)	F	30	Magíster	5 años	Sección 1	Adjunto
Docente 2 (D2)	M	45	Doctor	15 años	Sección 2	Principal

Fuente: Elaboración propia (2013)

1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información

En concordancia con nuestro objetivo de investigación, se emplearon dos técnicas: la entrevista y el análisis documental, las cuales permitieron obtener información de tres distintas fuentes: los docentes del curso Taller 3, los sillabus del curso de cada sección y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes elaborados y empleados por los docentes. En el siguiente cuadro, se detalla la relación entre el objetivo, las técnicas y sus respectivos instrumentos de recojo de información, y, finalmente, su correspondencia con las fuentes antes mencionadas.

Cuadro 5
Técnicas e instrumentos de recojo de información

OBJETIVOS	TECNICAS	INSTRUMENTOS	FUENTES
1. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en el concepto y función que le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes.	Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Docentes del curso Taller 3
2. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los criterios de evaluación que emplean los docentes al evaluar los aprendizajes.	Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Docentes del curso Taller 3
	Análisis documental	Ficha de análisis documental	Sillabus del curso Instrumentos de evaluación de los aprendizajes
3. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en las técnicas e instrumentos que hacen uso los docentes al evaluar los aprendizajes.	Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Docentes del curso Taller 3
	Análisis documental	Ficha de análisis documental	Sillabus del curso Instrumentos de evaluación de los aprendizajes
4. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los momentos en los que los docentes evalúan los aprendizajes.	Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Docentes del curso Taller 3
	Análisis documental	Ficha de análisis documental	Sillabus del curso Instrumentos de evaluación de los aprendizajes
5. Identificar las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes del curso de Taller 3 de la carrera de Arquitectura, expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes.	Entrevista semi-estructurada	Guía de entrevista	Docentes del curso Taller 3
	Análisis documental	Ficha de análisis documental	Sillabus del curso Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia (2013)

A continuación, se describirá en detalle el proceso que demandó cada una de las técnicas desde su diseño hasta su aplicación.

1.5.1 Técnica de la entrevista

La técnica de la entrevista, según Báez y Pérez de Tudela,

[Es] una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya. Por su esquema de funcionamiento es la situación de investigación en la que se da la máxima interacción posible entre un informante y un investigador. (2007:110 citado en Gonzales, 2012, p.68)

Así, a través de esta técnica interrogativa, se recogieron las representaciones mentales implícitas de los docentes seleccionados mediante el diálogo entre el entrevistador y los entrevistados. Para ello, se elaboró la guía de entrevista semiestructurada, como instrumento, que permitió que no todas las preguntas estén establecidas otorgándole al entrevistador la facultad de incorporar preguntas fuera del guión fijado a fin de precisar conceptos o mayor información que resulta relevante para esta investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Asimismo, una entrevista no estructurada no quiere decir que sea un dialogo abierto con interrogantes que no cuentan con un guion estructurado, pues, al igual que Ruiz–Olabuenaga, esta tesis considera que *una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca* (1999, p. 168). Por lo tanto, la entrevista semiestructurada permite, según Flick (2004), la indagación del conocimiento implícito, en este caso, de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

1.5.1.1. Diseño y elaboración del guión de la entrevista

Al ser una entrevista semiestructurada, requirió del diseño de un guión de entrevista que contempló y consideró lo siguiente:

a) Objetivos de la entrevista

- Recoger información sobre las formas de concebir la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes.

- Recoger información sobre las formas de proceder y las decisiones que toman los docentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

b) Tipo de entrevista

- Semiestructurada

c) Listado de temas o ítems de interés

El listado consistió en los cinco aspectos del sistema de evaluación de los aprendizajes con relación que estas puedan identificar el tipo de teoría implícita que poseen los docentes correspondientes a las tres teorías implícitas presentadas en el cuadro 3. A continuación, se presenta el cuadro de elaboración de preguntas para el guión de entrevista, el cual dio origen a un total de siete interrogantes.

Cuadro 6
Preguntas para el guión de entrevista

CATEGORIAS	ÍTEMS
Teorías implícitas expresadas en:	
Concepto/Función de evaluación de los aprendizajes del docente	1. ¿Qué significado tiene para usted la evaluación de los aprendizajes? Lo que sostiene ¿guarda relación con lo que se solicita en la Facultad? ¿O debe adaptarse?
Criterios de evaluación de los aprendizajes	2. ¿Cómo selecciona los criterios (referentes, parámetros, aspectos que deben considerarse para la evaluación) para la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?/ ¿Cómo sugeriría que se hagan?
Técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes	3. ¿Utiliza algún instrumento (herramientas que usa el profesor necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos) de evaluación para realizar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? ¿Nos podría mencionar cuál o cuáles?
	4. ¿De qué depende la elección de un instrumento?/ ¿De qué depende la elaboración?

Momentos de la evaluación de los aprendizajes	5. ¿Qué momento(s) considera usted es el más oportuno para evaluar el aprendizaje de sus alumnos? Y ¿Por qué?
Sujetos que participan en la evaluación de los aprendizajes	6. En la universidad, el docente a menudo suele ser el único responsable de la evaluación de los aprendizajes ¿Qué opina usted al respecto?
	7. ¿Alguna vez en su curso ha considerado la participación del alumno en la evaluación del aprendizaje o en la evaluación de los aprendizajes de sus compañeros de clases? ¿Cómo intervienen? o ¿Por qué no?

Fuente: Elaboración propia (2014)

Para cada tema, se formularon uno o dos tipos de preguntas dependiendo del aspecto a indagar. Asimismo, se introdujo una pregunta adicional que reforzaría el tema en caso el entrevistado no respondiera a la intención de la pregunta. El tiempo destinado para la entrevista se planificó para 45 minutos y el lugar de su aplicación fue las instalaciones de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Con esta información, se obtuvo una primera versión del guión que posteriormente fue puesto bajo una prueba piloto y juicio de expertos para su validación antes de su aplicación.

1.5.1.2. Validación del instrumento

La validación del guión de entrevista sirvió para ratificar y asegurar la precisión del instrumento para recoger la información buscada. Cabe destacar que como el instrumento fue creado para los fines de este estudio, la validación se realizó mediante dos procedimientos; por un lado, a través de una *prueba piloto* para la validez del contenido y la confiabilidad para su aplicación, como también del léxico empleado, el cual debía ser claro para los entrevistados; y, por otro lado, mediante el juicio de expertos con el objetivo de asegurar la validez del constructo.

a) Prueba piloto

Una vez diseñado el borrador definitivo de la guía de entrevista, se procedió a validarla por una prueba piloto con el fin de introducir algunos ajustes con respecto al contenido, léxico y terminología de las preguntas, y la

disponibilidad de los sujetos para contestar las interrogantes en el tiempo establecido.

La prueba fue aplicada a un grupo de tres docentes del mismo perfil de los entrevistados: arquitectos de profesión con experiencia docente en aula, que imparten cátedra en los cursos del eje o área de proyectos (Talleres de diseño arquitectónico). Ellos pertenecen a otra institución universitaria particular inscrita en la misma localidad de la institución del presente caso y poseen un plan de estudio semejante. Este ensayo permitió, en función a los comentarios y respuestas vertidas por los tres docentes, modificar algunas interrogantes y conocer el tiempo promedio que demandaría efectuar la entrevista. Además, se identificó que las respuestas dadas, en algunos casos, se vinculaban con cursos teóricos o de otros ejes donde también dictan cátedra los docentes participantes; por ello, desde un inicio es necesario hacer mención que la entrevista está centrada solo en el eje de Proyectos o cursos de talleres. Del mismo modo, fue necesario brindar el significado de forma muy puntual, a manera de sinónimos, sobre el concepto de *criterios* e *instrumentos*. Estos dos términos no se encontraban en el vocabulario de los participantes y hubo la tendencia por parte de ellos en relacionar instrumentos con los registros de calificación y los criterios con las tareas o actividades que realizan los alumnos. Con los resultados obtenidos, se replantearon algunas preguntas e incorporaron los significados de los términos *criterio* e *instrumento* con palabras sinónimas muy puntuales. Realizadas dichas correcciones, se procedió al siguiente tipo de validación: el juicio de expertos.

b) Juicio de expertos

Posterior a la prueba antes mencionada, se solicitó la validación del instrumento al juicio por expertos. Participaron en dicho proceso dos expertas, ambas con grado académico de magíster en distintas especialidades del campo educativo, a quienes se les hizo llegar de forma virtual el instrumento y la hoja de validación del juez donde cada pregunta es evaluada según la pertinencia en función de la categoría y la calidad de la redacción dentro de un rango de 1 a 5 (donde 1 corresponde a muy malo y 5 a muy bueno). Además,

de contó con un apartado de sugerencias para agregar cualquier comentario o corrección que el experto estime necesario y/o conveniente.

Una de las expertas, con experiencia en investigación sobre el tema de las *teorías implícitas*, revisó el guión de preguntas y, a partir de sus comentarios, sugerencias y recomendaciones, se agregó, en algunas de las preguntas formuladas, otras interrogaciones complementarias (denominadas de reserva o confrontación) tales como: ¿por qué?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo sugeriría que se hagan?, entre otras, con el fin de advertir situaciones donde las respuestas dadas por los entrevistados sea muy breve o no suficientemente claras para constatar sus teorías implícitas sobre evaluación de los aprendizajes. De igual forma, se procedió a eliminar una pregunta por haber sido considerada muy amplia y porque podía ser respondida por las dos preguntas siguientes. Tales apreciaciones coincidieron, en su mayoría, con las presentadas por la otra experta, quien además de revisar el contenido de las preguntas enfatizó en el aspecto formal del instrumento.

Finalmente, con los aportes y recomendaciones de dos expertas, se construyó la versión final de la guía de entrevista (Anexo 1).

1.5.1.3. Proceso de aplicación

Las entrevistas a los dos docentes se realizaron sin ninguna dificultad en base al guión de entrevista. No obstante, como postula Flick “*Durante las entrevistas, el contenido de la teoría subjetiva se reconstruye*” (2004, p. 96, Citado en Gonzales, 2012, p. 73), por ende, según la respuesta a las interrogaciones de la guía se plantearon preguntas de confrontación que buscaron en lo posible una mayor profundidad o claridad de la explicitación de las teorías implícitas de los sujetos participantes. Los sujetos entrevistados se mostraron en todo momento muy dispuestos a colaborar con la entrevista aunque al inicio de la sesión se encontraban nerviosos, lo que fue disminuyendo con el transcurrir de la entrevista. Al término de cada reunión, se les otorgó un presente a cada participante en agradecimiento a su tiempo y apoyo brindado.

Cabe mencionar que el registro de la información emitida durante los diálogos se dio mediante las grabaciones de audio. Antes de comenzar cada entrevista, los docentes fueron informados sobre ello y notificados sobre la total confidencialidad de los resultados y grabación.

1.5.2 Técnica de análisis documental

Según Hernández, Fernández y Baptista,

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, registros, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades, y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. Veamos el uso de los principales documentos, registros, materiales y artefactos como datos cualitativos. (2010, p. 43)

Al reconocer la importancia en palabras de los autores y con el fin de complementar el análisis y profundidad del estudio se consideró, adicionalmente a la entrevista, el uso de la técnica *análisis documental*, definida como la acción o conjunto de acciones tendentes a descifrar el contenido de un documento bajo una forma diferente a su estado original, con el fin de facilitar su consulta, análisis e interpretación. Para ello, los documentos analizados fueron: los instrumentos de evaluación empleados y elaborados por los docentes; y los sillabus de cada sección del curso de Taller 3, los cuales cuentan con características propias de cada sección, brindan información precisa que puede acercar al conocimiento de la concepción implícita sobre la evaluación de los docentes, disminuyendo el rango de “un nivel de conocimiento declarado de lo que sería una buena práctica oficial” expresado por el docente durante la entrevista (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pechorromán & Villalón, 2006, p. 172).

Se buscó, por medio de esta técnica, descifrar las decisiones y formas de proceder de los docentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, acercándonos de tal manera a teorías implícitas de los docentes con respecto a la evaluación del aprendizaje. Así, se procedió a elaborar el instrumento: la ficha de análisis documental.

1.5.2.1. Diseño de la ficha de análisis documental

El proceso de diseño de la ficha de análisis documental fue similar al realizado para la guía de entrevista.

a) Objetivos de la ficha de análisis documental

- Reconocer información sobre las decisiones tomadas por los docentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, expuestas o expresadas en los documentos relacionados con la evaluación de los aprendizajes.

b) Fuentes:

- Síllabus del curso de Taller 3 sección 1 y sección 2.
- Instrumento de evaluación elaborado y empleado por los docentes.

c) Listado de temas de interés y planteamiento de los ítems:

El listado de ítems se definió en función a las categorías de análisis (Cuadro 1). Así, el instrumento consideró una categoría denominada tema referida a la evaluación de los aprendizajes dividida en cuatro aspectos. De igual forma, cada uno de los aspectos contó con uno o más ítems para delimitar y especificar el análisis. En el siguiente cuadro, se puede observar lo mencionado en este punto.

Cuadro 7

Categorías e ítems de la ficha de análisis documental

CATEGORÍAS	ÍTEMS
Teorías implícitas expresadas en:	
Definición de los criterios de evaluación de los instrumentos	Criterios propuestos/ criterios planteados
Instrumentos de evaluación de los aprendizajes elaborados y empleados por el docente	Variedad
	Tipo
Momentos previstos para la evaluación de los aprendizajes	Inicial
	De proceso
	Final
Sujetos participantes considerados en la evaluación de los aprendizajes	Responsables de aplicar la evaluación

Fuente: Elaboración propia (2014)

1.5.2.2. Validación del instrumento

En forma similar a la guía de la entrevista, la ficha de análisis documental fue creada para los fines de este estudio, por ende, era necesaria su validación. Para ello, se contó solo con la validación a través del juicio de expertos que se desarrolló de igual manera que para la guía de la entrevista, ya que ambos instrumentos fueron revisados juntos y simultáneamente por las expertas seleccionadas.

Las sugerencias y comentarios de las expertas, por un lado, respaldaron la pertinencia de los ítems con relación a los aspectos y estos en correspondencia al tema. Y, por otro, plantearon la necesidad de pequeños cambios en la formulación del aspecto formal del instrumento. Luego, y junto a los aportes otorgados por las expertas, se concretó la versión final de la ficha de análisis documental (Anexo 2).

1.5.2.3. Proceso de aplicación

Se empezó, en primer lugar, por la recopilación de los documentos facilitados por los docentes y a través de la página web de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de una universidad privada de Lima. Uno de los docentes entregó los documentos de manera inmediata al comentarle que se requerían estos para su análisis; en cambio, el otro docente solo permitió la

toma fotográfica in situ (salón de clases) del instrumento de evaluación de los aprendizajes, ya que tanto para él como para su equipo docente es considerado un documento de evaluación muy personal, propio de quienes lo utilizan y confidencial. A pesar de haber hecho previamente la mención sobre la confidencialidad del documento, el instrumento no fue entregado, solo fue registrado por la cámara fotográfica.

1.6 Organización de la información

La información recogida fue organizada para su análisis y posterior formulación de conclusiones. La organización se realizó, en primer lugar, con la información obtenida de las entrevistas luego de haber sido grabadas, transcritas y revisadas minuciosamente para que el texto refleje absoluta fidelidad a lo manifestado por los docentes durante la entrevista. Cada transcripción fue codificada para un mejor entendimiento como lo muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 8
Codificación de transcripciones de las entrevistas

ENTREVISTA	NOMENCLATURA	CÓDIGO
Docente 1	Entrevista al Docente Sección 1	ED1
Docente 2	Entrevista al Docente Sección 2	ED2

Fuente: Elaboración propia (2014)

Al contar con las transcripciones codificadas, se efectuó la selección de los fragmentos, según Strauss & Corbin, 2002, esta primera acción equivale a lo que los autores denominan el “*proceso analítico por medio del cual se identifican conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones*” (citado en Gonzales, 2012, p. 74).

Luego, los fragmentos textuales seleccionados se editaron con el fin de eliminar excedentes: palabras repetidas o muletillas, sin que tal acción de ajuste cambie el sentido original del texto. Seguidamente, cada fragmento fue releído con la intención de discriminar si correspondía a uno u otro aspecto de la evaluación de los aprendizajes, para así ser ubicado en una matriz de

organización de información diseñada en función a las categorías de análisis (ver cuadro 2) a las cuales correspondía cada una de ellas.

Cuadro 9
Códigos para la organización de la información

CATEGORÍAS	CÓDIGO
Teorías implícitas expresadas en:	
Concepto-Función de evaluación	1
Criterios de evaluación	2
Técnicas e instrumentos de evaluación	3
Momentos de evaluación	4
Sujetos participantes en la evaluación	5

Fuente: Elaboración propia (2014)

A continuación, se presenta un extracto de la matriz de organización de la información elaborada con el proceso arriba descrito.

Cuadro 10
Matriz de organización de la información (extracto)

CÓDIGO	TEXTO/Referencia
1	“ [La evaluación] <i>Es una orientación para el alumno y también para nosotros [docentes]</i> ” (ED1.P1)
2	“ <i>Nosotros evaluamos el proceso y la [nota] final es un promedio de todo ese proceso</i> ” (ED1.P1)

Concepto-Función de evaluación ←

Entrevista al Docente 1, pregunta 1

Fuente: Elaboración propia (2014)

De igual forma, se organizó la información recogida en las fichas de análisis documental. Al contar con todos los documentos, se codificaron en correspondencia a la sección de cada docente. Así, los documentos del docente 1, quien representa a la sección 1 llevan la numeración 1, y los documentos que pertenecen al docente 2 y comprenden a la sección 2 llevan la

numeración 2. Resulta necesario mencionar que el docente 1 (sección 1) entregó dos instrumentos de evaluación, a los cuales denominamos Instrumento A y B. De esta manera, se analizaron cinco documentos, dos sillabus (sección 1 y sección 2) y tres instrumentos de evaluación, dos de estos de la sección 1 y uno de la sección 2. En el siguiente cuadro, se muestra la codificación de los documentos.

Cuadro 11
Codificación de documentos analizados

DOCUMENTOS	NOMENCLATURA (Técnica – documento)	CÓDIGO
Sillabus de la sección 1	Análisis documental Sillabus 1	ADS1
Sillabus de la sección 2	Análisis documental Sillabus 2	ADS2
Instrumento de evaluación de los aprendizajes sección 1- a	Análisis documental Instrumento Evaluación 1-a	ADI1-a
Instrumento de evaluación de los aprendizajes sección 1- b	Análisis documental Instrumento Evaluación 1-b	ADI1-b
Instrumento de evaluación de los aprendizajes sección 2	Análisis documental Instrumento Evaluación 2	ADI2

Fuente: Elaboración propia (2014)

El procesamiento de los datos recogidos a través de los instrumentos y sillabus se efectuó por medio de la Ficha de análisis documental, de forma individual para cada documento. Luego, se diseñó una ficha de análisis comparativo para lo cual se vaciaron las citas encontradas en relación a las categorías e ítem en un consolidado (Anexo 3). Este consolidado sirvió de base para el posterior análisis que permitió obtener mayores indicios para identificar las teorías implícitas de los docentes. Se presenta un extracto en el siguiente cuadro.

Cuadro 12

Consolidado de la organización de la información documental (extracto)

CATEGORÍA	CÓDIGO	ÍTEMS	ADS1	
			INFORMACIÓN	UBICACIÓN DEL DATO (PÁGINA)
Teorías implícitas expresadas en:				
Momentos previstos para la evaluación de los aprendizajes	4	Inicial	-----	-----
		Final	“Semana 18. 10 Dic. ENTREGA FINAL”	CALENDARIO (Pág.5)
		De Proceso	“Cabe resaltar que la evaluación será permanente (...)” “Semana 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11,12 y14. ENTREGA”	CONTENIDO METODOLOGÍA: 4. ANOTACIONES (Pág.4) CALENDARIO (Pág.4-5)

Fuente: Elaboración propia (2014)

Al contar con los datos organizados, se realizó una revisión de ellos para constatar que la información era suficiente para emprender el análisis y si esta se encontraba establecida en cada categoría adecuadamente. Posteriormente, fue necesario identificar a qué tipo de teoría implícita (directa, interpretativa o constructivista) correspondía cada una de las afirmaciones obtenidas. Para facilitar la tipificación, se codificó el cuadro 3 donde se encuentran los descriptores que responden a las categorías de investigación. Así, surgieron los códigos de los descriptores (Cuadro 13).

Cuadro 13

Códigos de los descriptores

CATEGORÍAS	TEORÍA DIRECTA (TD)	TEORÍA INTERPRETATIVA (TI)	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA (TC)
Concepto-Función de evaluación de los aprendizajes. (1)	TD1. Evaluar es medir el resultado de la enseñanza, se busca conocer si el alumno aprendió o no aprendió, las cuales vienen a ser las dos únicas posibilidades evaluativas, no existe resultado intermedio. El alumno reproduce fielmente lo que se le ha enseñado: Conocimiento estático, fijo y absoluto. Prima una función evaluativa Sumativa	TI1. Evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido. Se busca conocer en qué medida el alumno se acerca a la realidad o a los modelos dados por el docente, estos pueden variar por la interpretación del alumno, lo que genera que un resultado puede tener varias respuestas posibles pero siempre cercana al modelo esperado. Prevalece una función evaluativa Sumativa.	TC1. Evaluar es reconocer como el aprendiz da significado a la información aprendida, es brindarle la posibilidad de crear, replantear, producir algo a partir del objeto proporcionado en las sesiones de enseñanza y aprendizajes, por ende, no hay resultado estático e unívoco. Además, ante la creación y la crítica, se busca conocer el pensamiento argumentativo del alumno. Sobresale una función evaluativa formativa.
Criterios de evaluación del aprendizaje. (2)	TD2. Los criterios son los conceptos dados por la fuente de información, los cuales solicita reproducción fiel de productos o hechos proporcionados en clase o un segmento de los contenidos enseñados. Así, una sola respuesta viene a ser válida, por ello se emplea una evaluación estandarizada en vez de criterial.	TI2. Los criterios suelen darse a través de que el alumno pase por un proceso donde deduzca, clasifique, contraste e infiera hacia una solución, siempre y cuando, esta se fundamente en lo que se le ha ilustrado en clase. Se debe evidenciar en el resultado criterios del proceso seguido y la verdad mostrada por el docente. Se concibe, aunque ya no tan sesgada, una evaluación estandarizada.	TC2. Los criterios suelen ser más cualitativos que cuantitativos. Así estos pueden dar una idea sobre lo que creación, construcción y producción. Para ello, se conciben situaciones de interacción, intercambio, crítica y reflexión a través de diversas situaciones que buscan recrear la realidad. Prima una evaluación criterial.
Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. (3)	TD3. Las técnicas y los instrumentos, por un lado, tienden a solicitar, verdad o falsedad, reproducción o demostración del aprendizaje dado en base a un concepto impartido previamente. Y, por otro lado, pueden obviarse el uso de estas herramientas, ya que el evaluador solo busca una sola respuesta previamente concebida.	TI3. Tanto las técnicas y como los instrumentos empleados fijan los criterios de evaluación teniendo como objeto el proceso y la posibilidad de varias respuestas e interpretaciones válidas y de la misma, pero siempre en función de un modelo establecido previo.	TC3. Las técnicas y los instrumentos empleados contemplan, solicitan y propician la creación y el empleo de dispositivos contextuales, la promoción de la crítica y la argumentación, la interacción con diversos sujetos, contextos y materiales. Considera el progreso del estudiante, así como categorías cualitativas que pueden ser controladas tanto por el docente y el mismo estudiante.
Momentos de evaluación del aprendizaje. (4)	TD4. El momento de evaluación está determinado con anterioridad y suele ser siempre al término del periodo de enseñanza o al final de un segmento de este.	TI4. La evaluación se efectúa en diversos momentos predeterminados, básicamente al final de un periodo de enseñanza, no obstante, esto puede variar según los procesos y la práctica de la mayoría del grupo, lo cual puede demandar otros momentos evaluativos.	TC4. La evaluación se da en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se limita al final de esta. Es el alumno el que define el momento de evaluación en la medida en que se acerque a su propósito de aprendizaje. Sin embargo, no se descarta la evaluación en distintos momentos ya que propicia la retroalimentación e interacción del sujeto con su aprendizaje.
Sujetos participantes de la evaluación del aprendizaje. (5)	TD5. El único responsable viene a ser el docente, quien proporciona la información.	TI5. El responsable viene a ser el docente, quien es el que reconoce el nivel de avance de cada estudiante, a partir de ello replanteara sus actividades y practicas con el fin de que el alumno progrese.	TC5. Los sujetos responsables son básicamente el docente y el mismo alumno, aunque puede tener cabida la evaluación de otros sujetos (pares).

Fuente: Elaboración propia (2014) sobre la base de Pozo, et al. (2006) y Antón (2012).

Con la información codificada, se asignó a cada cita textual consignada en la matriz de organización, el código que le correspondía según se situara en la teoría directa (TD), la teoría interpretativa (TI) o la teoría constructivista (TC).

Cuadro 14

Matriz de organización de la información (extracto)

CATEGORIA	TEXTO/Referencia	CÓDIGO TEORICO
1	" En general para mí la evaluación es conflictiva, en los procesos de diseño es muy conflictivo, porque ya es bastante decir que la persona aprueba o desapueba (ED2.P1)	TD1
1	" [La evaluación] Es una orientación para el alumno y también para nosotros [docentes]" (ED1.P1)	TI1

Fuente: Elaboración propia (2014)

Con el denominado código teórico, se pudo identificar a qué teoría implícita corresponde cada una de las concepciones manifestadas por los docentes y la información recogida en los documentos analizados. Todas las citas textuales con sus propias referencias y códigos teóricos se recopilaron en la matriz de organización de la información presentada en el Anexo 4 del presente informe de investigación, que equivale a la denominada interpretación directa: técnica de análisis de la información que se detallará teóricamente en el siguiente punto.

1.7 Técnicas de análisis de la información

De la gran diversidad de técnicas de análisis de la investigación cualitativa se optó por la interpretación directa, como se adelantó en el apartado anterior, y la suma categórica, por cuanto, en palabras de Stake "*el estudio de caso se basa en ambos métodos*" (1998, p. 69). Estas dos técnicas están orientadas a la búsqueda de correspondencia, entre los aspectos definidos sobre la evaluación de los aprendizajes en el ámbito universitario y las manifestaciones de los docentes y documentos de evaluación, para con ello relacionarlas a las teorías implícitas de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

A través de la interpretación directa y en base a los aspectos sobre la evaluación de los aprendizajes, se definieron en cuál de las teorías implícitas

(directa, interpretativa o constructivista) se ubican los docentes con respecto a su práctica evaluativa. Por último, se realizó una suma categórica con el objetivo de aproximarse a las teorías que emergen de los datos recopilados. Según Strauss y Corbin (2002, citado en Gonzales, 2012), esto se da a partir de que las representaciones significativas se constituyen para conformar un esquema mayor, de esta forma los descubrimientos del estudio logran la forma de teoría.



CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo, se identifican las teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes en los docentes del curso Taller 3 de la carrera de Arquitectura. Se realizó el análisis de los resultados haciendo uso del cuadro 13 presentado en el diseño metodológico, en el cual se definen y codifican los distintos aspectos de la evaluación de los aprendizajes en relación a la tipología de las teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista. Así se pudo codificar, según corresponda, cada una de las afirmaciones y datos recogidos identificando a qué teoría implícita pertenece cada una de estas. A continuación, se presenta el análisis por cada categoría de estudio.

2.1 Teorías implícitas expresadas en el concepto-función de la evaluación de los aprendizajes

En esta categoría, se aprecia que mientras uno de los docentes (D1) se ubica dentro en la teoría interpretativa, el otro (D2) se encuentra en la teoría directa. Así, el docente (D1) que es arquitecto de profesión con grado de magíster en la misma disciplina profesional y cuenta con más de cinco años de experiencia docente en la institución en donde se ha realizado el estudio, se ubica dentro de los planteamientos de la Teoría interpretativa, ya que define a la evaluación como resultado de la enseñanza, en el cual se considera el proceso realizado por el alumno con el fin de conseguir el logro establecido.

“[La evaluación] Es una orientación para el alumno y también para nosotros [docentes]. (...) lo que nos interesa es ver cómo nosotros podemos ayudarlos, cómo ellos han ido evolucionando y cómo ellos creen estar aprendiendo, es la única forma que podemos decir está bien o está mal o que se pueda ayudar. Y la evaluación creo es una simple guía” (ED1.P1)

Esta postura se relaciona con lo postulado por Antón (2012) quien define a la teoría interpretativa de la evaluación como si,

Se tratará entonces de intervenir sobre dos tipos de procesos: por una parte, sobre los que se encargan de generar, conectar, ampliar y corregir las representaciones internas del aprendiz, por medio de actividades en las que se le pide que descubra, recuerde, relacione o descarte las nuevas informaciones y, por otra, actuar sobre los procesos que regulan las prácticas del alumno como proponerse metas, evaluar los resultados, ajustar la ejecución, etc. (p. 46)

Es por ello el énfasis en el proceso que debe realizar el alumno y que pueda ser visible para el docente, “(...) *la evaluación, ir a clases tengas o no tengas algo para criticar, pero ir es ir. Para nosotros ahí está dada la nota o la evaluación*”. (ED1.P1). La asistencia del alumno es considerada por el profesor, en este caso, como el medio para evidenciar dicho proceso de aprendizaje. En cambio, el otro docente (D2), quien es arquitecto de profesión con grado de doctor en la misma profesión y con una experiencia de cátedra de más de quince años, no se remite al proceso, sino más bien a conocer si el alumno aprendió o no aprendió, no dando cabida para un resultado o producto de aprendizaje intermedio a pesar que se cuestiona que decidir aprobar o desapropar a un alumno es una tarea conflictiva. Así, se deriva de la siguiente cita: “*En general para mí la evaluación es conflictiva, en los procesos de diseño es muy conflictivo porque ya es bastante decir que la persona **aprueba o desaprueba***” (ED2.P1). Por tal razón, se ha identificado en la teoría directa al docente (D2) ya que este se remite, al final, a dos únicas posibilidades: aprobar o desapropar, lo cual es una afirmación que repite constantemente el docente en varias de sus respuestas como se señala en los siguientes párrafos. No obstante, al alegar que la evaluación es conflictiva, esta genera un cuestionamiento personal en el profesor, lo que puede ser indicio de una predisposición del docente a evolucionar hacia una teoría interpretativa donde se considera, además del producto presentado por el estudiante, el proceso realizado por el alumno con el fin de lograr el objetivo de aprendizajes establecido.

Según Pozo et al., “*en las diversas versiones de la teoría directa, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender (...)*”. (2006, p.121). Asimismo, la teoría directa se evidencia aún más en la medida que el alumno reproduzca

fielmente lo que se le ha enseñado o se espera que aprenda mediante actividades dadas por el docente, quien representa la autoridad en clase y con respecto al contenido. Por ello, el docente (D2) asume un rol totalitario en relación a crear actividades donde él pueda garantizar el todo o nada del aprendizaje, “[La evaluación] es la dificultad de generar un ejercicio donde yo pueda garantizar que hacerlo, garantiza el aprendizaje y donde yo puedo medir el fracaso básicamente porque no ha sido hecho. Y eso yo considero una dificultad porque hay que trabajar muchísimo y es otra idea de la evaluación completamente” (ED2.P1).

Cabe destacar que la teoría directa mide básicamente el resultado de la enseñanza. Y medir implica, bajo esta perspectiva, asignar un valor numérico, cuantificar la dimensión de algo o situación como se observa en la siguiente cita

*“Y el tema, el problema con las cuestiones de proceso, es que solo tienen sentido si **miden éxito o fracaso**. Hay muy buenos procesos que no terminan en aprendizaje con decisiones firmes, cuando digo proceso me refiero a la disciplina de trabajo, la constancia del trabajo, lamentablemente no siempre eso garantiza el aprendizaje en diseño, (...) lamentablemente también en taller 3 se empieza a medir que tanto de lo que te estoy enseñando estas aprendiendo y también, lamentablemente lo digo porque es cruel, se **mide** la capacidad de un alumno para ser diseñador porque el sistema legal peruano al acabar uno la universidad ya tiene derecho para construir, (...) entonces inevitablemente si tenemos que filtrar **quienes son capaces de hacer buen diseño y quienes no son capaces de hacer muy buen diseño**, entonces, por eso digo es una parte conflictiva cuando hay que poder explicar que tu constancia, tu disciplina, tu entrega final, tu entrega terminada, no es lo suficiente para pasar el curso, eso sí es bien complicado de los talleres”.* (ED2.P5)

Es necesario mencionar que la teoría implícita directa del aprendizaje en su versión más extrema se centra de modo excluyente en los resultados o producto del aprendizaje. Sin embargo, en su versión más elaborada, establece una relación automática entre las condiciones y los resultados de aprendizaje (Pozo et al., 2006) *“hago, como le digo, una doble evaluación para decidir pasar, o aprobar o no aprobar a un alumno básicamente me pongo estricto en las competencias que la Facultad ha establecido”* (ED2.P1). Se ha reconocido

en las respuestas del docente (D2) a la teoría directa; no obstante, el hecho de que considere las competencias que la facultad ha previsto para tal curso, lo ubica en la versión más elaborada de dicha teoría porque él no se basa exclusivamente en el resultado final. Además, al mencionar “[Con respecto al proceso de entregas] *son solo referencias del estado del avance, no tiene una calificación ni A, B, C, D, solamente estaría **aprobado o desaprobado** o está muy bien, eso es lo único que importa que se evalúa de manera parcial, y por eso el nivel de nota está suspendido hasta el final del ciclo (ED2.P5)*, se refuerza la idea de la relación automática entre condiciones (estados de avance) y, los resultados del aprendizaje (aprobado o desaprobado) como se mencionó previamente.

Por otro lado, surge de las manifestaciones de ambos docentes el tema de la nota, mientras que el docente (D2) afirma que *la nota está supeditada a un momento final de evaluación.*” (ED2.P5), el otro, docente (D1), manifiesta “(...) *ir es ir. Para nosotros ahí está dada la nota o la evaluación*” (ED1.P1). En el caso del docente (D2), se encuentra una relación con la función sumativa de la evaluación de los aprendizajes que enfatiza aún más la teoría directa donde se ubica este. En cambio, el docente (D1), aunque alega que *la nota o la evaluación* pueden ser entendidas como sinónimos y ser descifrada como indicio de la teoría directa, al enfatizar el hecho de la constancia y dar muestra de considerar un proceso en relación a la asistencia, se acentúa el planteamiento de teoría Interpretativa que resulta ser, según Antón (2012), una evolución de la teoría directa y que varios de sus supuestos son similares a la teoría directa, por ejemplo el producto o resultado de la evaluación, y las diferencias son, justamente, la consideración sobre los procesos internos del alumno que propone la teoría interpretativa que se sustenta en las teorías cognitivas y que se toman en cuenta a través de un proceso visible que permita al docente dar fe de lo que sucede dentro del cerebro del alumno respecto a su aprendizaje; esto último vendría a ejemplificarse con la asistencia del alumno y avance del producto esperado.

Asimismo, surge el tema de la calificación, pues ambos docentes coinciden que la evaluación tiene un nivel subjetivo, que por más medición o

estimación que se realiza al evaluar siempre la opinión personal de ellos prima sobre el resultado o producto evaluado y que podría ser respuesta a sus concepciones personales que tienen cada uno sobre la arquitectura. *“es bien difícil, sobre todo en arquitectura, decir un 20. Al final [existe] algo de gusto, obviamente pasamos la base que si funciona o no funciona, si se cae el edificio o no, pero ya que el (alumno) tiene un 17 o un 18, esa cuestión lamentablemente involucra algo del gusto personal”*. (ED1.P1). Tal subjetividad se presenta y define la nota *“si haces el ejercicio estás aprobado y en realidad del 12 al 20 por más que yo quiero ser objetivo hay un nivel altísimo de subjetivo en la evaluación y es así, salvo que sea un curso de matemáticas, no hay manera de no reconocer que hay un nivel subjetivo a la hora en que uno evalúa un proyecto”*. (ED2.P1). Por ende, la evaluación de los aprendizajes que realizan ambos docentes tienen una carga eminentemente subjetiva que involucra sus concepciones, sus gustos y sus motivaciones personales que intervienen en la evaluación del aprendizaje del alumno.

En resumen, en lo que se refiere a las representaciones implícitas sobre la concepción-función de la evaluación, se ha identificado en el docente D1 una correspondencia con la teoría interpretativa y en el docente D2 con la teoría directa. Se presenta a continuación un cuadro de lo mencionado.

Cuadro 15

Identificación de las teorías implícitas expresadas en el concepto-función de la evaluación de los aprendizajes

SUJETOS	ENTREVISTA
DOCENTE D1	TEORÍA INTERPRETATIVA
DOCENTE D2	TEORÍA DIRECTA

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.2 Teorías implícitas expresadas en los criterios de la evaluación de los aprendizajes

Según Canales (1998), los criterios de evaluación son definidos como parámetros o estándares de referencia que se deben considerar al momento de

evaluar el aprendizaje del alumno. En esta segunda categoría, tanto el docente D1 como el docente D2, en base a todas sus respuestas, se ubican dentro de la teoría interpretativa, porque ambos destacan como criterio de evaluación el proceso seguido por el alumno en base al producto requerido: el proyecto arquitectónico.

En el caso de las manifestaciones del docente D1 y docente D2, se relacionan con la aseveración de Antón cuando se refiere a la teoría interpretativa:

Curiosamente, si bien la visión del aprendizaje se desplaza hacia la actividad mental del alumno, los resultados se conciben de forma similar a la de la teoría directa, aunque con algunos matices. Así, en algunas ocasiones, se describen los productos de aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos, pero se contempla también si aumenta la complejidad del conocimiento y se refina el uso de los procesos mentales. (2012, p. 46)

El considerar los procesos mentales es una característica propia de la teoría interpretativa que se fundamenta en los modelos de procesamiento de información (Pozo, et al., 2006). Frente a esta postura, se encuentra similitud con lo manifestado por el docente D2, quien es consciente del sistema y proceso cognitivo del alumno, a lo que él denomina la conciencia del diseño, que no puede ser percibido desde el cerebro del aprendiz pero sí puede ser manifestado a través de la forma que el alumno diseña. La afirmación siguiente da a conocer que el docente se ubica dentro de una teoría interpretativa porque toma en cuenta el proceso mental que lleva a cabo el alumno. Esto está relacionado a las teorías cognitivas que son propias, justamente, de la teoría curricular interpretativa.

“Pero en diseño, (...), siempre hay un momento en que un alumno pasa de no saber lo que está haciendo a saber lo que está haciendo y esto nunca sabes cuándo va a llegar. Esto puede pasar en cualquier momento y además hay chicos que les pasa el último año de carrera, hay gente que le pasa después de egresado. (...), la conciencia del diseño es un momento que normalmente sucede en algún momento de la carrera, entonces si tu detectas que eso ha pasado en tu semestre, ese es un momento que tú no puedes prever y normalmente es de súbito, porque no es procesual, pasa un diseño por referencias a un diseño específico donde el (alumno) establece los criterios del diseño y ese cambio normalmente es de un día para otro, o sea, de un día para otro la evidencia del cambio, el cambio no sabemos cómo le ha pasado en la cabeza pero la evidencia del cambio es de un día para otro, no sucede en largo tiempo. Pero

digamos cuando a alguien le ha pasado eso lo que garantiza es que va a pasar el curso, igual puede pasar con 12 y no con 18 porque al final hay un tema de calidad, hay un nivel de comparación también que lamentablemente si en diseño se establece, pero cuando uno detecta eso ya sabe que ese chico no va a ser desaprobado, salvo que no entregue, eso sería un retiro prácticamente, pero eso garantiza el aprendizaje” (ED2.P5)

Conjuntamente, Pozo et al. postulan que *desde una perspectiva ontológica el aprendizaje se presenta como un proceso* (2006, p. 123). Es el proceso lo que claramente se muestra en las siguientes citas del docente D1 *“Nosotros evaluamos el proceso y la [nota] final es un promedio de todo ese proceso”*.(ED1.P1), y *“nosotros lo que le ponemos más énfasis es en todo el proceso más que en el resultado final”* (ED1.P1). Si bien es cierto, estas citas podrían pertenecer, también, a la concepción de la evaluación, las ubicamos en esta categoría de criterios de evaluación porque responde a la pregunta *¿Qué evaluó?*, en este caso, el docente D1 claramente afirma que es el proceso más que el resultado final.

Los criterios, bajo esta teoría interpretativa, suelen darse porque el alumno pasa por un proceso donde deduce, clasifica, contrasta e infiere hacia una solución, siempre y cuando esta se fundamente en lo que se le ha ilustrado en clase. Así se manifiesta en las siguientes citas: *“yo no podría poner la nota de un proyecto porque no sé de dónde viene y lo interesante es ver cómo están formando su educación como arquitectos, no un objeto final que puede ser que haya sido una simple coincidencia o tú qué sabes si alguien le ayudó”* (ED1.P5). En este caso, se puede encontrar una relación con lo que plantean Pozo et al., la teoría interpretativa conecta los resultados, los proceso y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal (2006, p.122). Por ello y en correspondencia al proceso, el mantenerse en él involucra llegar al objetivo; si el alumno lo abandona, estaría también abandonando el producto final esperado, es decir, no solo es evaluado el proceso sino también el resultado, lo que refuerza la teoría interpretativa. *“Ponemos énfasis número 1: es la constancia, porque muchos alumnos cuando se estancan es un tema de un proceso creativo y el proceso creativo tienen un montón de etapas y cuando uno se estanca a la mitad suele abandonar, nosotros valoramos el que no*

abandone y continúa” (ED1.P2). Asimismo, desde esta perspectiva interpretativa, se debe evidenciar en el resultado (proyecto) criterios del proceso seguido (funcione y sea coherente) y la verdad mostrada por el docente. Así lo afirma el docente D1:

“(…) evaluamos mucho la constancia, obviamente la evolución y la autonomía del alumno, que ellos tengan esa curiosidad por investigar más del tema sin que nosotros realmente le demos toda la información (...) y obviamente el proyecto que resulte, funcione y sea coherente con todos sus procesos”. (ED1.P2)

En cuanto al docente D2, se identifica con la teoría descrita, ya que los criterios se dan en base al proceso de aprendizaje seguido por el alumno, y este a su vez (proceso de aprendizaje) está relacionado al producto esperado que es lo que el docente, como fuente de información, otorgo durante las sesiones de clases. Así se muestra en las siguientes citas:

“Un poco como decía, uno: es cumplir los requisitos, (...) en tema de diseño e investigación es un tema de una experiencia, uno tiene que garantizar que el alumno ha pasado por esa experiencia, y no ha hecho otra cosa. Básicamente es el cumplimiento [requisitos]”. (ED2.P2)

“[Los requisitos] el desarrollo de planos, maquetas en diferentes escalas, eso es por un lado y por otro lado, hay un tema de lo que se discute en el taller, porque en el taller 3 se discute cómo un proyecto se inserta en un contexto, entonces lo que evalúa el proyecto es qué tan conectado está a un contexto y qué tan aislado está de un contexto, eso es lo que se mide. Esos son los dos criterios básicos: el cumplimiento, ciertamente también hay ciertos criterios de calidad del cumplimiento, y luego, qué tan integrado está a un lugar porque ese es el tema de trabajo, y un tercer criterio es la firmeza de las decisiones del diseño, en tercero no nos interesa tanto la complejidad de la idea cuanto que tú [alumno] tengas una decisión firme que haya tenido suficiente tiempo de reflexión o de prueba error”. (ED2.P2)

“Para nosotros es muy difícil ver solamente el trabajo final o solamente una sola maqueta cuando se ha mandado hacer tantos productos. Y además sustentan. Es un trabajo grande para ellos y para nosotros volver a ver todo, pero es justamente para poder registrar procesos de aprendizaje posteriores que no están en la curva de la evolución y no lo puedes registrar con notas parciales. Hay cosas en el aprendizaje que no puedes evaluar con notas parciales”. (ED2.P4)

Todas las manifestaciones del docente D2 se pueden relacionar con lo que Pozo et al. señala sobre la teoría interpretativa: *la propia actividad del aprendizaje es la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados se conciben de la misma forma que en la teoría directa, es decir, como réplica de la realidad o de los modelos culturales (2006, p. 122)*. Por tal motivo, al enfatizar la toma de decisiones que se originan de dicho proceso y que deben concluir en una decisión firme, viene a ser el resultado esperado.

“más que un proceso de reflexión que resulte en algo, sino más “prueba y error”- “prueba y error” que termine en una decisión que sea firme, no tanto que sea interesante sino que sea firme, que básicamente es haber pasado por un proceso de descarte. Rara vez un proyecto es bueno si no has descartado, si sabes qué cosa no has hecho. (...). Pero sobre todo hacerle pasar por un proceso que han descartado opciones, porque creo que es la única forma de saber en diseño que cosa funciona (...) intento por lo menos que ese sea el proceso, obviamente siempre hay chicos más racionales que han pasado por una procesos de a, b, c, d , y llegaron y está perfecto también, pero lo que el taller propone es que tu sepas que cosa no hiciste”. (ED2.P2)

(...) en el semestre hay dos ejercicios, una en la primera mitad del semestre y una en la segunda mitad del semestre, (...) para el segundo, justamente como el tema de la firmeza de las decisiones es lo que decide en realidad quien aprueben el ciclo o no. (ED2.P3)

Resulta necesario mencionar que la teoría interpretativa considera que el resultado, donde los criterios tienen razón de ser, puede tener varias respuestas posibles, pero siempre cercanas al modelo dado. Por ejemplo, el modelo esperado es el diseño de un colegio, el cual puede tener más relación con un material constructivo, ubicación con referente al sol, entre otros, no obstante, el resultado debe ser el colegio.

“Siempre ponemos énfasis que no hay un único proyecto correcto, al final es un fracaso para nosotros si todos los proyectos son iguales porque no todos los arquitectos son iguales, todos los alumnos son distintos”. (ED1.P5)

Si bien las manifestaciones del docente D1 y docente D2 corresponden y se identifican con la teoría interpretativa, no sucede lo mismo con la información planteada por el docente D1 en el syllabus del curso sobre los

criterios que evalúa, ya que solo se refiere al resultado más no al proceso que realiza el alumno y que fue afirmado en sus manifestaciones orales. Así, el docente (D1) se inscribe dentro de una teoría directa, en la cual una sola respuesta viene a ser válida, ya que *los resultados del aprendizaje- se trate de conocimientos, procedimientos o declarativos – son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido* (Pozo et al., 2006, p. 121). Así se muestra en la siguiente información extraída del syllabus que hace referencia solo al resultado esperado:

- “Entrega ppt, agua en lote, cultivos” “lote escogido”
- “Entrega. Maq. [Maqueta] 1:500/1:50”
- “Ent (entrega) Maq. [Maqueta] y planos 1:50” (ADS1)

Así, el docente D1 en sus manifestaciones orales se identifica una teoría interpretativa, pero en el análisis documental del syllabus de su curso se reconoce la teoría directa. En cambio, existe correspondencia entre la teoría implícita que se identifica en el syllabus y los criterios que los docentes verbalizan (teoría interpretativa). Por ello, el syllabus del docente D2, se toma en cuenta las *asistencias* y *críticas*, que son las evidencias mencionadas en sus manifestaciones y también del resultado esperado, denominado *entrega*.

- “Asistencia”.
- “E (Entrega) Parcial”
- “Crítica”
- “CRÍTICAS” (ADIE2)

Según Antón, en la teoría interpretativa

Curiosamente, si bien la visión del aprendizaje se desplaza hacia la actividad mental del alumno, los resultados se conciben de forma similar a la de la teoría directa, aunque con algunos matices. Así, en algunas ocasiones, se describen los productos de aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos, pero se contempla también si aumenta la complejidad del conocimiento y se refina el uso de los procesos mentales. (2012, p. 46)

Esta complejidad del aprendizaje se da en el docente D2 al referirse a las *críticas*, que son ese constante proceso que puede reflejar de alguna manera los procesos mentales del alumno, a diferencia del syllabus del D1 que se limita solo al resultado o producto.

En resumen, un docente muestra indicios de la teoría directa e interpretativa, en cambio el otro se inscribe únicamente en la teoría interpretativa. A continuación, un cuadro de lo mencionado en esta categoría.

Cuadro 16

Identificación de las teorías implícitas sobre los criterios de evaluación

SUJETOS	ENTREVISTA	DOCUMENTO
DOCENTE D1	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA DIRECTA
DOCENTE D2	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.3 Teorías implícitas expresadas en las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes

En este aspecto en particular, tanto en el docente D1 como el docente D2, se han identificado a la teoría directa porque ambos por medio de la técnica de la observación y el uso (primigenio) de una lista de chequeo evidencia si el alumno aprueba o desaprueba el curso, las cuales vienen a ser las únicas posibilidades evaluativas y no permite un resultado intermedio. Es por ello que ambos docentes emplean sus registros de notas o un registro de avance, a lo que ellos denominan fichas, donde colocan signos o códigos muy personales sobre el proceso del alumno y demás información que se considera valioso. Así, se puede constatar en la siguiente cita:

“Lo que hacemos y usamos es esa ficha [registro], esa especie de papel desplegado que básicamente registra lo que se entregó y en algunos casos registra un poco el orden de los que están aprobando, los que están desaprobando y los que están muy bien, hacemos esa división y eso lo marcamos en esos soportes. Y este ciclo estamos empezando a utilizar la plataforma del paideia, hasta ahora no hemos colocado notas pero si hemos empezado a subir trabajos en paideia (...) Parte de lo que tratamos de hacer también como disciplina, como las maquetas, los planos inevitablemente mueren, siempre hay un registro, entonces lo que ellos suben a paideia es una foto fija en pdf, ppt, power point, de cada cosa que han producido, básicamente es la documentación del trabajo hecho. Si lo vemos al final, en el registro sí tiene que estar todo, no solamente la entrega final, sino todo lo que ha hecho (...) Al final, podemos verlo todo (...) entonces ese registro nos

permite a nosotros ver el proceso de evolución, pero con el fin para leer nosotros que tan firme ha sido una decisión. (ED2.P3)

Los registros, empleados por el docente D2, son considerados como *soportes* (que archivan los avances de los productos entregados por los alumnos o las notas de los mismos), que en un primer momento son contruidos por el mismo profesor en papel y en un segundo momento (más actual) emplea la plataforma virtual *paideia* para el mismo propósito: registrar información, únicamente. La diferencia, entre estos dos tipos de registros, radica en que el primero anota información si es que el producto entregado esta aprobado o desaprobado, en cambio el segundo, además de la información si está bien o no, considera una imagen del producto que facilita al docente visualizar el proceso seguido por el estudiante. No obstante, ambos soportes siguen siendo solo registros, ninguno de ellos pueden ser considerados instrumento de evaluación, ya que carecen de ser documentos específicos que se presentan al sujeto evaluado para que evidencie, muestre y explicita el aprendizaje adquirido.

Cabe destacar que por parte docente D1, hubo la intención por realizar fichas personales de sus alumnos tipo portafolio; sin embargo, el factor tiempo fue clave para descartar su uso. Centrándonos en lo que Brown y Glasner (2003) proponen respecto al problema de la evaluación práctica en las universidades, el factor común y más discutido en la evaluación de la práctica suele ser la gran cantidad de trabajo y tiempo que demanda a los docentes de hoy en día con respecto a la evaluación. El problema del volumen de trabajo al evaluar puede aminorarse en una determinada cantidad usando diversos medios en los que se incluyen técnicas e instrumentos de evaluación coherentes, tutores universitarios, compañeros y los propios estudiantes, etc.

“[Fichas personales tipo portafolio] ese tipo de ficha no nos sirvió, lo que si nos sirve a nosotros es poner nuestras propias notas, puntos, así tenemos rojos obviamente inasistencia, siempre hay una realidad crujiente, acá tenemos nuestro propio idioma: vino tarde, critico o no critico, inasistencias, las notas. El año pasado intentamos pero al final esto es lo que más usamos (registro de notas). Intentamos usar pero ni siquiera llenamos

la primera, porque por más que son 4 horas de taller es poco tiempo, entonces tu críticas y te vas a otra crítica, y al final terminar, parar y dedicarte a escribir, quita tiempo!”. (ED1.P3)

Otro factor de descarte de las fichas tipo portafolio fue por el desconocimiento por parte de los docentes y también la costumbre de hacer uso de un registro con las fotografías de los alumnos:

“Al final, uno [registro] era mucho más eficiente, otro, los dos entendíamos. Lo de la ficha “[Fichas personales tipo portafolio] no sirvió [risas] eso está clarísimo pero también nos dimos cuenta que la ficha estaba mal formulada, más que la ficha no funcione. Yo ya enseñé con (el otro docente) ya hace dos años, antes de eso no usamos fichas e igualito funcionaba bien. Intentamos usar fichas para organizarnos mejor pero luego al final nos dimos cuenta que no funciona, porque a la final todo el mundo se conoce. En verdad la ficha nosotros lo hicimos por acordarnos las caras y para hacerlo más personal pero igualito te acuerdas porque lo ves tanto, dos veces a la semana 4 horas”.(ED1.P4)

Por lo anterior, se identifica en ambos docentes una teoría directa en relación a la técnica e instrumentos de evaluación, ya que los docentes mediante la observación que realizan al producto entregado por el alumno buscan dar una sola respuesta válida: aprobado o desaprobado, así se deriva de las manifestaciones orales hechas por los docentes en la entrevista. Esta observación vendría a resultar la técnica empleadas por ellos, y el instrumento de evaluación, por ende, serían los registros elaborados por ambos docentes, los cuales han sido parte de los insumos del análisis documental donde se apoya la presente investigación.

Particularmente, en esta categoría, ambos participantes se basan de la técnica de observación para emitir un juicio evaluativo. No obstante, con respecto al instrumento, los evaluadores al buscar una sola respuesta prevista en el resultado final, no necesitan para ello algún medio que le testifique otra opinión porque prima su valoración (en base a lo observado) ante el resultado final de aprendizaje. Así, no se desarrolla ni se hace necesario un instrumento evaluativo más elaborado; de ahí que ambos participantes desconocen el término instrumento de evaluación o que el conocimiento que tienen de estos sean insuficientes “(...) “[Fichas personales tipo portafolio] no sirvió [risas] eso

está clarísimo pero también nos dimos cuenta que la ficha estaba mal formulada, más que la ficha no funcione” (ED1.P4). Es muy probable, al no conocer los docentes cómo elaborar los instrumentos, tampoco sepan como emplearlos. Además, es factible que los docentes en su época de estudiantes fueron evaluados haciendo uso de la técnica de observación con un instrumento parecido al que ellos emplean y han elaborado. Por ello, el emplear tal técnica e instrumentos puede ser respuesta al modelo con el que ellos fueron evaluados en su periodo de formación académica de pregrado y posgrado.

Cuadro 17

Identificación de las teorías implícitas expresado en las técnicas e instrumentos de evaluación

SUJETOS	ENTREVISTA	DOCUMENTO
DOCENTE D1	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA DIRECTA
DOCENTE D2		

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.4 Teorías implícitas expresadas en los momentos de evaluación de los aprendizajes

En esta categoría, se ha identificado la teoría interpretativa en los dos docentes, tanto en su manifestaciones como en el análisis documental, porque la evaluación que realizan ambos profesores se efectúa en diversos momentos predeterminados y al final de un periodo de enseñanza; no obstante, esto puede variar según los procesos y prácticas de la mayoría del grupo de estudiantes, lo cual puede demandar otros momentos evaluativos adicionales planteados por el docente, más no por el alumno. Así se puede confirmar en las siguientes citas del docente D1: *“Yo creo que todo el tiempo, es algo constante y es por eso que nosotros ponemos énfasis en que siempre tienen que venir a clases” (ED1.P5)* y *“Las notas son al final referenciales, siempre decimos: no ponemos notas muy buenas al principio porque si no se confían y tiran la toalla, entonces al final es como picarlos para que se incentiven. Los buenos se incentivan, los malos se rinden y se van”. (EDI.P3)*

De igual forma, los momentos de evaluación del docente D2 están referidos a periodos definidos y no se dan solo al final del proceso de aprendizaje sino en fechas preestablecidas por el mismo docente. Según Pozo et al. (2006), el núcleo explicativo, en la teoría interpretativa, reside en la intervención de procesos mentales que generan, articulan, acrecientan y corrigen las representaciones interna del estudiante o regulan las propias prácticas de los mismos, lo cual demanda diversos periodos de evaluación del docente para poder testificar que tales procesos mentales están dándose en el estudiante. Por ello, el docente D2 al afirmar que evalúa cada dos semanas se está ubicando en un periodo que le permite asegurar algún cambio en el alumno con relación a su aprendizaje. “yo diría que es cada dos semanas, en el caso de taller 3” (ED2.P5). Además, considera una evaluación final que contempla las evaluaciones previas, lo que refuerza la idea del proceso característico de una teoría curricular interpretativa.

“Para la evaluación final del taller les pedimos que traigan todos los trabajos previos porque justamente creemos que la única manera, en diseño por lo menos de evaluar una curva, no es la suma y el promedio de las calificaciones previas, sino que también hay una mirada de diseñador a la hora de la evaluación y para eso es mejor verlo. Es importante ver a un alumno que no le fue bien la primera mitad y se ha dado el trabajo de volver hacer todos los trabajos, y la única manera de ver eso es al final y solo se puede evaluar post, porque si solo viéramos la curva, veríamos que el chico estuvo mal en la primera mitad”.(ED2.P4)

Cabe destacar que el docente D2 afirma que el evaluar el íntegro de los proyectos presentados en distintos momentos preestablecidos es un modelo que adoptó en su quehacer docente previo al de la institución donde actualmente ejerce la cátedra. Es decir, el docente reproduce un modelo de momentos de evaluación aprendido de forma no formal o de manera vicaria en otra universidad. Las teorías implícitas son esas representaciones mentales de carácter no consciente (Antón, 2012), que dirigen el accionar del maestro.

“Esa es una tradición que yo he traído de la Ricardo Palma, en el taller donde yo trabajé siempre se entregaba al final el íntegro, aunque hubieran calificaciones siempre tenias la oportunidad de volver a ser calificado dependiendo de tu entrega final”. (ED2.P4)

Además, acentúa el proceso que el alumno realiza para entregar un resultado final que está asociado a su procesamiento de información interna, así se reafirma una vez más la teoría interpretativa.

“Y el alumno que es capaz de volver a ver su trabajo previo y corregirlo, no puede dar mejor señal de que ha aprendido porque básicamente está sabiendo lo que está bien y lo que está mal. Entonces, cuando uno hace una corrección de su trabajo final es como la mejor prueba de que ha aprendido”. (ED2.P4)

Lo manifestado por los docentes concuerda con la información encontrada en el análisis documental de los syllabus de cada sección. En estos, los momentos de evaluación son predeterminados y descritos por los docentes, especificando inclusive, las fechas que los estudiantes serán evaluados y los productos a presentar. Además, se muestra claramente una evaluación permanente o procesual y una evaluación final o de cierre. A continuación, las citas del análisis documental de la sección 1 que corresponde al docente D1:

[Permanente o de proceso]

“7/05” “28/05” “4/06” “11/06”

“12/03” “15/03” “26/03” “29/03” “15/04” “19/04” “23/04” “26/04” “7/05” “28/05” “4/06”

“11/06”

“El taller hará una evaluación entre etapas clave del desarrollo del taller.”

“El mapa “

“El territorio artificial 1” será entregado al final de la primera mitad del semestre”

“El territorio artificial 2” será entregado al final de la segunda mitad del semestre”

“Al final del semestre se volverá a entregar la totalidad del trabajo (Mapa, TA1, TA2)”

[Final]

“Y la nota final tendrá consideración tanto de los resultados parciales, cuanto la evolución y el aprendizaje alcanzado en el proceso de las tres etapas del ciclo”

“17/06” (ADS1)

Y lo de la sección 2 correspondiente al docente D2:

[Permanente o de proceso]

“LUN 03-sep” “LUNE 17-sep” “LUN 24-sep” “LUN 8-oct PARCIALES “ “JUE 11-oct PARCIALES”

“Cabe resaltar que la evaluación será permanente (...)”

“Semana 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11,12 y14. ENTREGA”

“12/03” “15/03” “26/03” “29/03” “15/04” “19/04” “23/04” “26/04” “7/05” “28/05” “4/06”

“11/06”

[final]

“Lunes 17-dic ENTREGA FINAL”

Semana 18. 10 Dic. ENTREGA FINAL” (ADS2)

Ante lo mencionado, se identifica en ambos docentes la teoría interpretativa con respecto a los momentos de evaluación. Los profesores coinciden en dicha teoría no solo por sus manifestaciones sino también por lo encontrado a través de sus syllabus donde plasman explícitamente los momentos de evaluación. A continuación, se presenta un cuadro que especifica las teorías implícitas identificadas en ambos docentes sobre el momento evaluativo.

Cuadro 18

Identificación de las teorías implícitas expresadas en los momentos de evaluación de los aprendizajes

SUJETOS	ENTREVISTA	DOCUMENTO
DOCENTE D1	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA
DOCENTE D2		

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.5 Teorías implícitas expresadas en los sujetos participantes en la evaluación de los aprendizajes

En este aspecto, se han reconocido las tres clasificaciones de la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con ello, se ha identificado en las representaciones de los docentes a través de sus manifestaciones la teoría constructivista, porque considera una evaluación de expertos, es decir, la coevaluación de pares docentes denominado “jurados cruzados”, se admite así, otros sujetos además del alumno y del mismo docente. A continuación, se presentan dos citas, de cada profesor, donde se define la coevaluación:

“Lo que si se hace acá a la mitad y final del semestre hay jurado cruzados, que es un proceso en vienen profesores de otros cursos, de otros niveles de taller y se convierten en jurados de tu trabajo y eso es público. Entonces por lo menos escucha otra opinión y también es interesante porque el profesor puede ser interpelado, otro profesor puede decirle que está de acuerdo con el método, el ejercicio, la forma de evaluación, eso me parece bastante útil, que haya más de una opinión y que la opinión tiene que ser externa”. (ED2.P6)

“[lo que está] haciendo la Facultad que me parece bien, han hecho un sistema de jurados cruzados. Jurados cruzados es que a mitad de ciclo y al final de ciclo vienen tres profesores de otros niveles de taller, normalmente ahora están haciendo que si yo soy 3 [taller 3] que sea de 4 y de 2, para ver como aplicaron el aprendizaje y que los de 4 vean que es lo que les va a llegar a ellos. Y ellos hacen una crítica general a todo el taller, tanto a los profesores como a los alumnos, para ver que estamos haciendo mal porque nosotros también podemos cegarnos y encamisar con un tema o método, y ellos te dicen vayan por el otro, esa ayuda. Y al final, ellos también ven esa evaluación y ven como evolucionaron desde la mitad de ciclo hasta el final. Eso me parece bueno. En nuestro caso si nos ha ayudado a darnos cuenta”. (ED1P6)

Ambos docentes consideran oportuna la evaluación de un tercero. Esta evaluación de expertos no evalúa solo al alumno sino también al maestro. La evaluación que realiza el docente puede verse transformada luego de la evaluación de los pares. Así se descarta que sea solo una opinión más cuando en realidad es una evaluación que repercute en la apreciación del docente sobre los aprendizajes de sus alumnos.

“Y la nota, a la final también nos ayuda, ellos no la ponen directamente pero si nos dicen qué consideran ellos respecto al resultado del final del proceso. Al final no es solo el profesor sino también participan estos jurados, que no sé si todos aplican eso, nosotros sí, y nos importa un montón ver que es lo que opina el resto que esta fuera del proceso. La vez pasada nosotros pusimos una nota, vinieron los jurados y se dieron las vueltas, estuvieron viendo los proyectos y dijeron que les parecía. Después, efectivamente rectificamos notas a partir de su punto de vista porque hay cosas que tú te ciegas, o ves cosas más allá de lo que el alumno tal vez pueda ver, y como ya te encariñaste con el proyecto puedes ver resultados que tal vez para el alumno “no los ve” y ellos de afuera, agente externos, le dan mirada, otro punto de vista y te dicen: esto no funciona porque usted está tratando de ver cómo sería ideal pero el alumno no lo ha visto, por eso nos funcionó bien”. (ED1P6)

Aparte de la coevaluación entre profesores, está presente la evaluación que hace el alumno sobre su propio aprendizaje, lo que reforzaría la idea de una teoría constructivista en la que diversos sujetos están involucrados en la evaluación. Si no se contara con la información de expertos que también son sujetos evaluadores, podría ubicarse al docente en una teoría interpretativa que es la que cuenta con el docente y el alumno como sujetos responsables de la

evaluación, pero como se sabe de la participación de los pares se identifica al docente en una teoría constructivista.

Respecto a la autoevaluación, las siguientes citas muestran la consideración de esta en la evaluación de los aprendizajes:

“Si lo hemos considerado, les preguntamos ¿Cuáles de los proyectos consideras que están bien?. Al final no fue una nota numérica pero si fue una opinión que también es válida, y eso nos ayuda a nosotros”. (ED1P7)

De igual forma que el docente D1, la autoevaluación se da, siempre y cuando sea solo en casos específicos, manifiesta el docente D2.

“No usamos la autoevaluación, pero en un caso excepcional se le propone al alumno que él decida, pero solo lo he hecho... más de una vez, he utilizado el recuso con alumnos muy talentosos (...) Si existe ese margen de flexibilidad tanto conmigo como con la Facultad, y sucede en momentos y con personas específicas”. (ED2.P6)

No obstante, por el análisis documental, se reconoce que solo los docentes del curso son los que evalúan, lo que nos da a entender una teoría directa, donde solo el docente es quien evalúa. Tanto en el syllabus del curso de la sección del docente D1 como la del docente D2 figuran como únicos responsables de la evaluación los profesores del curso. A continuación las citas que sustentan lo mencionado:

- Profesores del curso (ADS1)

-Profesores del curso (ADS2)

Por tal razón, se identifica en los docentes la teoría constructivista a través de sus manifestaciones orales, esto podría ser respuesta al contexto de la institución donde ejercen la docencia los participantes del estudio, que ha incorporado, en la evaluación de los aprendizajes de los cursos que pertenecen al eje de Proyectos, las evaluaciones de pares y expertos. Pero con respecto a lo que se describe en los syllabus se reconoce la teoría directa. A continuación,

un cuadro resumen donde se muestran las teorías implícitas de los dos docentes con relación a los sujetos participantes de la evaluación.

Cuadro 19
Identificación de las teorías implícitas expresadas en los sujetos que participan de evaluación de los aprendizajes

SUJETOS	ENTREVISTA	DOCUMENTO
DOCENTE D1	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	TEORÍA DIRECTA
DOCENTE D2		

Fuente: Elaboración propia (2014)

2.6 Categorías emergentes

Surgieron dos categorías emergentes. Por un lado, con relación al rol del docente y del alumno, y, por otro lado, la concepción del curso como taller de diseño. Se hace evidente que el tema de la evaluación de los aprendizajes está estrechamente vinculado al tema de la enseñanza y aprendizaje. Por ello, al referirse a la evaluación surge en los docentes información sobre la enseñanza que ellos realizan, así como también sus concepciones de aprendizajes que esperan de los alumnos; por ende, la presencia de las dos categorías emergentes. En el siguiente cuadro, se hace un compilado de ambos docentes sobre el rol del alumno y el rol del docente.

Cuadro 20

Categoría emergente: Rol del alumno y rol del docente

Rol del docente evaluador	<i>“al final nosotros somos unos guías, pero ellos son los que tienen que forjar su educación, formarla. (ED1.P2)</i>	TI
Rol del docente evaluador	<i>“Nosotros somos solo guías y ayúdame en el camino, pero gente que no la ve y eso es bien difícil porque al final es una responsabilidad para nosotros, (el otro docente) es el duro, por eso mismo, porque él ya tiene los 30 años de experiencia que yo no los tenga, y me enseñó: a mí me han contratado para formar arquitectos, este caso no está apto para pasar al siguiente ciclo, así de simple”. (ED1.P7)</i>	TD
Rol del docente evaluador	<i>“Para decidir que alguien que ha sido completamente disciplinado no pase el curso, porque también hay un componente de talento o capacidad del diseño o esa idea de que la pieza está integrada al contexto, y el alumno no pasa, a pesar que ha trabajado todos los días porque todavía no se da cuenta que eso está integrado o desintegrado, entonces uno tiene que generar la confianza y la autoridad para que el alumno confié en la decisión que se está tomando, que es que no vas aprobar el curso a pesar que has sido el alumno más disciplinado del mundo porque hay algo que no estás viendo, que verás en algún momento, pero si no lo ves, no puedes pasar al siguiente ciclo”. (ED2.P5)</i>	TD
Rol del alumno	<i>“Ponemos énfasis que aprendan muchos de sus propios compañeros y no solo del profesor”. (ED1.P5)</i>	TI
Rol del alumno	<i>“ellos mismos comiencen a tener sus propias curiosidades personales, vayan y lo investiguen. Si se quedan solo con lo de la clases no les sirve de nada, sino, ir a la biblioteca, ir a hablar con arquitectos, ir a visitar otros edificios, ese tipo de cosas”. (ED1.P2)</i>	TI
Rol del alumno	<i>“Para los chicos que son arquitectos o artistas es muy claro el tema de: si los haces o no lo haces, lo que es difícil es diseñar un ejercicio que tú sepas que hacerlo te garantiza el aprendizaje”. (ED2.P2)</i>	TD

Fuente: Elaboración propia (2014)

El rol del profesor que asume el docente D1 así como el docente D2 está relacionado directamente a la teoría directa sobre la enseñanza, porque, en el caso del docente D1, a pesar de considerarse como guía, al final del periodo de enseñanza debe aprobarlo o desaprobarlo dependiendo si forjó o no su formación como arquitecto en el ciclo académico. De igual forma, en el docente D2, en su enseñanza se reconoce algunos aspectos de su evaluación, la cual está regida por una clara teoría directa al primar solo dos posibilidades: aprendió el alumno o no aprendió, brindó la respuesta esperada o no la brindó, a pesar de su constancia y proceso de aprendizaje.

En cuanto al rol del alumno, se reconoce en un docente la teoría interpretativa y, en el otro la teoría directa. Ello porque el docente D1 define el papel del alumno en el marco de un aprendizaje colaborativo y que además sean ellos los que propicien por una motivación intrínseca una búsqueda de información fuera del aula, ya que el docente no es considerado el único emisor de información. En cambio, para el docente D2, el rol del alumno se basa en si hace o no el ejercicio; solo se limita a estas dos opciones, en concordancia con la teoría directa.

Respecto a la categoría concepto de taller, los dos docentes coinciden sobre la idea del curso como taller en donde se deben realizar las actividades propuestas y pueda evidenciarse el proceso cognitivo que realiza el alumno. Tal concepción define aspectos de la evaluación, como es la consideración de las asistencias y críticas realizadas en el taller. Las representaciones implícitas de los docentes en relación al curso están inscritas, así, en la teoría interpretativa de la enseñanza, que tiene un vínculo de correspondencia con la teoría interpretativa de la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se presenta un cuadro donde se recopilan las citas de ambos docentes en torno a este tema:

Cuadro 21

Categoría emergente: concepto del curso Taller

CURSO: TALLER	<i>“enfocamos el taller no solo como: vengan, critiquen y se van sino que es una zona de trabajo, queremos que trabajen ahí” (ED1.P4)</i>	TI
CURSO: TALLER	<i>“(…)para arquitectos y artistas, para una persona cuyo perfil es el de un diseñador, cuyo perfil no es el perfil de una persona de letras o ciencias, con lo cual por eso siempre funciona el curso como un taller” (ED2.P1)</i>	TI

Fuente: Elaboración propia (2014)

Así, la evaluación de los aprendizajes en la educación superior no solo es una acción que se da en un solo momento o al final de un proceso de aprendizaje, sino más bien, es un proceso que empieza en la enseñanza, porque mientras se evalúa, se enseña y mientras se enseña, se está evaluando. Esto podría asemejarse a las respuestas otorgadas por los docentes entrevistados, quienes han proporcionado elementos de su enseñanza a pesar que las preguntas estaban dirigidas solo al tema evaluativo.

Resulta válido lo postulado por Monereo, Castelló y Gómez “*En realidad enseñar y evaluar son dos caras de una misma moneda que se distinguen sobre todo por la intencionalidad con que se realizan y por las decisiones que se derivarán de cada uno de esos procesos*” (s.f.:3).

Por otro lado y posterior al análisis de cada una de las categorías provisionales y emergentes del estudio de forma independiente, se afirma que, según las categorías de estudio en que ambos docentes poseen distintas teorías implícitas a partir de sus manifestaciones, predomina en el docente D1 la teoría interpretativa y en el otro la teoría directa. En el siguiente cuadro se presenta la síntesis de la identificación de dichas teorías implícitas expresadas en las categorías de estudio y que representan la suma categoría realizada en la presente tesis. Según Strauss y Corbin (2002, citado en Gonzales, 2012), la suma categórica tiene origen cuando las representaciones significativas se suman para conformar un esquema mayor, en este caso nos referimos a las categorías emergentes, por lo cual los resultados del estudio logran constituir la teoría.

Cuadro 22
Síntesis de la identificación de las teorías implícitas expresadas en las categorías de estudio

Teorías implícitas expresadas en	DOCENTE 1		DOCENTE 2	
	ENTREVISTA	DOCUMENTO	ENTREVISTA	DOCUMENTO
CONCEPTO-FUNCIÓN	TEORÍA INTERPRETATIVA	-----	TEORÍA DIRECTA	-----
CRITERIOS	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA
TECNICAS E INSTRUMENTOS	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA DIRECTA
MOMENTOS	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA INTERPRETATIVA
SUJETOS	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	TEORÍA DIRECTA
Categorías emergentes	DOCENTE 1		DOCENTE 2	
	ENTREVISTA	DOCUMENTO	ENTREVISTA	DOCUMENTO
ROL DEL DOCENTE	TEORÍA DIRECTA	-----	TEORÍA DIRECTA	-----
ROL DEL ALUMNO	TEORÍA INTERPRETATIVA	-----	TEORÍA DIRECTA	-----
CONCEPCIÓN DEL CURSO: TALLER	TEORÍA INTERPRETATIVA	-----	TEORÍA INTERPRETATIVA	-----

Fuente: Elaboración propia (2014)

Resulta necesario mencionar, que las teorías implícitas identificadas en los dos docentes en base al análisis documental, corresponden, paradójicamente, a lo inverso de lo reconocido a través de las respuestas emitidas por medio de las entrevistas, es decir, el docente D1 en el que se identifica la teoría interpretativa en sus manifestaciones orales, en el análisis documental prima una teoría directa, y en el caso del docente D2, identificado en una teoría directa en sus repuestas emitidas por medio del dialogo, en el análisis documental se reconoce a la teoría interpretativa. Por todo lo anterior, se concluye que el docente D1 posee una teoría interpretativa con matices de la teoría directa, en cuanto al docente D2, sucede lo opuesto, se le reconoce una teoría directa con matices de la teoría interpretativa.

Finalmente, cabe destacar que la presente investigación se centró en el tema de la evaluación de los aprendizajes, no obstante se apreció la presencia, en cada una de las categorías de estudio, de temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el rol del alumno, el rol del docente, la calificación, el fin de la universidad como institución formadora de profesionales, entre otros. Con ello, se deduce que todo tema pedagógico no se encuentra aislado, sino más bien vinculado siempre a un conjunto de temas académicos, que en el caso de la presente tesis se relaciona a todos los elementos que intervienen en el currículo.

CONCLUSIONES

Al término del análisis e interpretación de los resultados de la investigación, se presentan a continuación las conclusiones a las que se arribó:

1. El estudio de las teorías implícitas de los docentes ha alcanzado un nivel significativo de relevancia tanto en el aspecto teórico como en la praxis. Esto es consecuente porque constituye una de las maneras de conocer, entender, y modificar la lógica y pensamiento con la que los docentes planifican, organizan y realizan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje están estrechamente vinculados a la evaluación.
2. Las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los docentes no se ubican solo en una de las teorías (directa, interpretativa o constructivista), sino que varían en función de los aspectos de la evaluación de los aprendizajes sobre los cuales operan estas concepciones. Sin embargo, existe un predominio de la teoría interpretativa sobre la teoría directa y constructivista, específicamente en cuanto al concepto-función, criterios, momentos y sujetos; todos estos en correspondencia a la evaluación de los aprendizajes.
3. En relación a las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, se ha identificado solo *la teoría directa* en los dos participantes, no solo porque hay una correspondencia entre sus representaciones con la teoría expuesta, sino porque los documentos analizados lo confirman, ya que se fundamentan únicamente en la observación haciendo uso de una lista de chequeo para definir la probación o desaprobación, las cuales son las dos únicas posibilidades evaluativas.
4. Asimismo, se ha identificado, en la categoría de sujetos participantes de la evaluación de los aprendizajes, el predominio de la teoría constructivista. Las afirmaciones de los docentes junto a los datos de los documentos fueron consistentes y coherentes en dicho aspecto con la teoría.

RECOMENDACIONES

- Resultaría sumamente valioso compartir los resultados de la presente investigación con los docentes participantes en ella, porque al analizar sus teorías implícitas se propicia una reflexión metacognitiva de sus representaciones mentales que podrían generar un cambio sustancial en sus prácticas evaluativas de los aprendizajes de sus alumnos y en sus enseñanzas.
- Con respecto al diseño metodológico, sería conveniente para alcanzar resultados más precisos sobre las teorías implícitas de los docentes, que se observe la práctica del docente. Así, se tendría una aproximación profunda sobre lo que hace y si ello se encuentra en correspondencia o no a lo que manifiesta hacer. Cabe destacar que al analizar la práctica del docente se tiene mayor certeza de acceder al nivel implícito del individuo.
- A quienes realizan nuevas investigaciones que buscan indagar sobre las teorías implícitas de los docentes en el ámbito universitario, recomendamos perfeccionar los instrumentos de recojo de información sobre las teorías implícitas tomando en cuenta que estas, al ser verbalizadas, pueden transformarse en teorías explícitas. Analizando estos dos ámbitos por medio de estudios empíricos podría lograrse una verdadera mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por ende, de la evaluación de los aprendizajes.
- En el contexto de educación superior, se recomienda que se priorice y estimule, antes de las capacitaciones docentes, la reflexión individual de la propia práctica docente con el fin de que exista la disponibilidad de modificar las representaciones mentales de los docentes sobre la enseñanza, aprendizajes, evaluación de los aprendizajes, motivación, inteligencia, entre otros temas educativos.
- La edad, el género, la experiencia docente, así como el grado académico que poseen los participantes podrían ser factores influyentes en sus

representaciones mentales, lo cual puede ser tema de investigación para futuros investigadores que desean encontrar mayores respuestas y relaciones de dichos aspectos con las teorías implícitas de los docentes universitarios.



ANEXO 1

Guía de entrevista a docentes del curso Taller 3 de la carrera de Arquitectura

Fecha:..... Lugar:

Hora de Inicio: Hora de término:..... Código de entrevista:.....

Docente entrevistado:

I. INTRODUCCIÓN

- Agradecer por la asistencia a la entrevista y la colaboración con la investigación.
- Presentar el tema a dialogar: la evaluación del aprendizaje (Talleres de diseño).
- Informar sobre la grabación del audio durante la reunión como parte de la dinámica, sin el cual sería difícil registrar los datos y obtener resultados.
- Garantizar la confidencialidad de la información emitida.

II. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA: TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1. ¿Qué significado tiene para usted la evaluación de los aprendizajes?
Lo que sostiene ¿Guarda relación con lo que se solicita en la Facultad? ¿O debe adaptarse?
2. ¿Cómo selecciona los criterios (referentes, parámetros, aspectos que deben considerarse para la evaluación) para la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? / ¿Cómo sugeriría que se hagan?
3. ¿Utiliza algún instrumento (herramientas que usa el profesor necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos) de evaluación para realizar la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos? ¿Nos podría mencionar cuál o cuáles?
4. ¿De qué depende la elección de un instrumento?/
¿De qué depende la elaboración?
5. ¿Qué momento(s) considera usted es el más oportuno para evaluar el aprendizaje de sus alumnos? Y ¿Por qué?
6. En la universidad, el docente a menudo suele ser el único responsable de la evaluación de los aprendizajes ¿Qué opina usted al respecto?
7. ¿Alguna vez en su curso ha considerado la participación del alumno en la evaluación del aprendizaje o en la evaluación de los aprendizajes de sus compañeros de clases? ¿Cómo intervienen? o ¿Por qué no?

III. CIERRE Y DESPEDIDA

- Consultar si el entrevistado desea agregar algún comentario final.
- Agradecer nuevamente al participante.
- Entregar presente por su colaboración.
- Proceder a despedirse.

ANEXO 2

Ficha de análisis de los sillabus del curso Taller 3 y los instrumentos de evaluación empleados y elaborados por los docentes del curso

Fuente: Fecha:.....
 Responsable de aplicar el instrumento:.....
 Categoría: **Evaluación de los aprendizajes**

CATEGORÍAS	ÍTEMS	INFORMACIÓN	UBICACIÓN DEL DATO (página)
Criterios de evaluación de los aprendizajes	Criterios propuestos/ Criterios planteados		
Instrumentos de evaluación de los aprendizajes elaborados por el docente	Variedad		
	Tipo		
Momentos previstos para la evaluación de los aprendizajes	Inicial		
	De proceso		
	Final		
Sujetos participantes considerados en la evaluación de los aprendizajes	Responsable de aplicar la evaluación		

ANEXO 3

Consolidado del análisis documental de los sílabos del curso de Taller

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ÍTEMS	ADS1: Análisis documental del síllabus Sección 1		ADS2: Análisis documental del síllabus Sección 2	
			Ubicación del dato (Página)	Información	Ubicación del dato (Página)	Información
			Criterios de evaluación de los aprendizajes	2	Criterios propuestos/ Criterios planteados	-----
Instrumentos de evaluación de los aprendizajes elaborados por el docente	3	Variedad	-----	-----	-----	-----
		Tipo	-----	-----	-----	-----
Momentos previstos para la evaluación de los aprendizajes	4	Inicial	-----	-----	-----	-----
		Final	CALENDARIO (Pág.5)	“Semana 18. 10 Dic. ENTREGA FINAL ”	EVALUACIÓN (Pág. 4)	“Y la nota final tendrá consideración tanto de los resultados parciales, cuanto la evolución y el aprendizaje alcanzado en el proceso de las tres etapas del ciclo”
		De proceso	CONTENIDO METODOLÓGIA: 4. ANOTACIONES (Pág.4) CALENDARIO (Pág.4-5)	“Cabe resaltar que la evaluación será permanente (...) ” “Semana 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11,12 y14. ENTREGA ”	EVALUACION (Pág. 4)	“El taller hará una evaluación entre etapas clave del desarrollo del taller” “El mapa” “El territorio artificial 1 será entregado al final de la primera mitad del semestre” “El territorio artificial 2 será entregado al final de la segunda mitad del semestre” “Al final del semestre se volverá a entregar la totalidad del trabajo (Mapa, TA1, TA2)”
Sujetos participantes considerados en la evaluación de los aprendizajes	5	Responsable de aplicar la evaluación	(Pág. 1)	Profesores del curso: Arq. Principal Arq. Secundario	TALLER 3 (Pág. 1)	Profesores del curso: Arq. Principal Arq. Secundario 1 Arq. Secundario 2 Arq. Secundario 3

ANEXO 4

Matriz de organización de la información recogida en la entrevista a los docentes

SUBCATEGORIA	TEXTO/Referencia	CÓDIGO TEORICO
1	"[La evaluación] <i>Es una orientación para el alumno y también para nosotros [docentes]. (...)lo que nos interesa es ver como nosotros podemos ayudarlos, como ellos han ido evolucionando y como ellos creen estar aprendiendo, es la única forma que podemos decir está bien o está mal o que se pueda ayudar. Y la evaluación creo es una simple guía</i> " (ED1.P1)	TI1
1	"(...) <i>la evaluación, ir a clases tengas o no tengas algo para criticar, pero ir es ir. Para nosotros ahí está dada la nota o la evaluación.</i> " (ED1.P1)	TI1
1	" <i>En general para mí la evaluación es conflictiva, en los procesos de diseño es muy conflictivo, porque ya es bastante decir que la persona aprueba o desaprueba</i> " (ED2.P1)	TD1
1	"[La evaluación] <i>es la dificultad de generar un ejercicio donde yo pueda garantizar que hacerlo, garantiza el aprendizaje y donde yo puedo medir el fracaso básicamente porque no ha sido hecho. Y eso yo considero una dificultad por que hay que trabajar muchísimo y es otra idea de la evaluación completamente</i> " (ED2.P1)	TD1
1	" <i>Y el tema, el problema con las cuestiones de proceso, es que solo tienen sentido si miden éxito o fracaso. Hay muy buenos procesos que no terminan en aprendizaje con decisiones firmes, cuando digo proceso me refiero a la disciplina de trabajo, la constancia del trabajo, lamentablemente no siempre eso garantiza el aprendizaje en diseño, (...) lamentablemente también en taller 3 se empieza a medir que tanto de lo que te estoy enseñando estas aprendiendo y también, lamentablemente lo digo porque es cruel, se mide la capacidad de un alumno para ser diseñador porque el sistema legal peruano al acabar uno la universidad ya tiene derecho para construir, (...) entonces inevitablemente si tenemos que filtrar quienes son capaces de hacer buen diseño y quienes no son capaces de hacer muy buen diseño, entonces, por eso digo es una parte conflictiva cuando hay que poder explicar que tu constancia, tu disciplina, tu entrega final, tu entrega terminada, no es lo suficiente para pasar el curso, eso sí es bien complicado de los talleres</i> ".(ED2.P5)	TD1
1	"[Con respecto al proceso de entregas] <i>son solo referencias del estado del avance, no tiene una calificación ni A, B, C, D, solamente estaría aprobado o desaprobado o está muy bien, eso es lo único que importa que se evalúa de manera parcial, y por eso el nivel de nota está suspendido hasta el final del ciclo.</i> (ED2.P5)	TD1
1	" <i>hago como le digo una doble evaluación para decidir pasar, o aprobar o no aprobar a un alumno básicamente me pongo estricto en las competencias que la facultad ha establecido</i> ".(ED2.P1)	TD1
Calificación /Nota/ subjetiva	" <i>es bien difícil, sobre todo en arquitectura, decir un 20. al final [existe] algo de gusto, obviamente pasamos la base que si funciona o no funciona, si se cae el edificio o no, pero ya que el (alumno)tiene un 17 o un 18, esa cuestión lamentablemente involucra algo del gusto personal</i> ". (ED1.P1)	TD1
Calificación /Nota	" <i>si haces el ejercicio estas aprobado y en realidad del 12 al 20 por más que yo quiero ser objetivo hay un nivel altísimo de subjetivo en la evaluación y es así, salvo que sea un curso de matemáticas. No hay manera de no reconocer que hay un nivel subjetivo a la hora en que uno evalúa un proyecto.</i> (ED2.P1)	TD1

2	<i>“Nosotros evaluamos el proceso y la[nota] final es un promedio de todo ese proceso”.</i> (ED1.P1)	TI2
2	<i>“ponemos énfasis número 1: es la constancia, porque muchos alumnos cuando se estancan es un tema de un proceso creativo y el proceso creativo tienen un montón de etapas y cuando uno se estanca a la mitad suele abandonar, nosotros valoramos el que no abandone y continúa”.</i> (ED1.P2)	TI2
2	<i>“(…)evaluamos mucho la constancia, obviamente la evolución y la autonomía del alumno, que ellos tengan esa curiosidad por investigar más del tema sin que nosotros realmente le demos todo la información (...) y obviamente el proyecto que resulte, funcione y sea coherente con todos sus procesos”.</i> (ED1.P2)	TI2
2	<i>“Siempre ponemos énfasis que no hay un único proyecto correcto, al final es un fracaso para nosotros si todos los proyectos son iguales porque no todos los arquitectos son iguales, todos los alumnos son distintos”.</i> (ED1.P5)	TI2
2	<i>“nosotros lo que le ponemos más énfasis es en todo el proceso más que en el resultado final”</i> (ED1.P1)	TI2
2	<i>“yo no podría poner la nota de un proyecto porque no sé de dónde viene y lo interesante es ver cómo están formando su educación como arquitectos, no un objeto final que puede ser que haya sido una simple coincidencia o tu que sabes si alguien le ayudo”</i> (ED1.P5)	TI2
2	“Entrega ppt agua en lote, cultivos” “lote escogido” “Entrega. Maq(Maqueta) 1:500/1:50” “Ent (entrega) Maq y planos 1:50” (ADS1)	TD2
2	<i>“Un poco como decía, uno: es cumplir los requisitos, (...) en tema de diseño e investigación es un tema de una experiencia, uno tiene que garantizar que el alumno ha pasado por esa experiencia, y no ha hecho otra cosa. Básicamente es el cumplimiento [requisitos]”</i> (ED2.P2)	TI2
2	<i>“[Los requisitos] el desarrollo de planos, maquetas en diferentes escalas, eso es por un lado y por otro lado, hay un tema de lo que se discute en el taller, porque en el taller 3 se discute como un proyecto se inserta en un contexto, entonces lo que valúa el proyecto es que tan conectado esta a un contexto y que tan aislado esta de un contexto, eso es lo que se mide. Esos son los dos criterios básicos: el cumplimiento, ciertamente también hay ciertos criterios de calidad del cumplimiento, y luego, que tan integrado esta a un lugar porque ese es el tema de trabajo, y un tercer criterio es la firmeza de las decisiones del diseño, en tercero no nos interesa tanto la complejidad de la idea cuanto que tú [alumno] tengas una decisión firme que haya tenido suficiente tiempo de reflexión o de prueba error”.</i> (ED2.P2)	TI2
2	<i>“Para nosotros es muy difícil ver solamente el trabajo final o solamente una sola maqueta cuando se ha mandado hacer tantos productos. Y además sustentan. Es un trabajo grande para ellos y para nosotros volver a ver todo, pero es justamente para poder registrar procesos de aprendizaje posteriores que no están en la curva de la evolución y no lo puedes registrar con notas parciales. Hay cosas en el aprendizaje que no puedes evaluar con notas parciales”.</i> (ED2.P4)	TI2
2	<i>en el semestre hay dos ejercicios, una en la primera mitad del semestre y una en la segunda mitad del semestre, (...) para el segundo, justamente como el tema de la firmeza de las decisiones es lo que decide en realidad quien aprueben el ciclo o no</i> (ED2.P3)	TD2
2	<i>“Pero en diseño, (...), siempre hay un momento en que un alumno pasa de no saber lo que está haciendo a saber lo que está haciendo y esto nunca sabes cuándo va a llegar. Esto puede pasar en cualquier momento y además hay chicos que les pasa el último año de carrera, hay gente que le pasa después de egresado. (...), la conciencia del diseño es un momento que normalmente sucede en algún momento</i>	TI2

	<p>de la carrera, entonces si tu detectas que eso ha pasado en tu semestre, ese es un momento que tú no puedes prever y normalmente es de subido, porque no es procesual, pasa un diseño por referencias a un diseño específico donde el (alumno) estable los criterios del diseño y ese cambio normalmente es de un día para otro, o sea, de un día para otro la evidencia del cambio, el cambio no sabemos cómo le ha pasado en la cabeza pero la evidencia del cambio es de un día para otro, no sucede en largo tiempo. Pero digamos cuando a alguien le ha pasado eso lo que garantiza es que va a pasar el curso, igual puede pasar con 12 y no con 18 porque al final hay un tema de calidad, hay un nivel de comparación también que lamentablemente si en diseño se establece, pero cuando uno detecta eso ya sabe que ese chico no va a ser desaprobado, salvo que no entregue, eso sería un retiro prácticamente, pero eso garantiza el aprendizaje” (ED2.P5)</p>	
2	<p>“más que un proceso de reflexión que resulte en algo, sino más “prueba y error”-“prueba y error” que termine en una decisión que sea firme, no tanto que sea interesante sino que sea firme, que básicamente es haber pasado por un proceso de descarte. Rara vez un proyecto es buen si no has descartado, si sabes qué cosa no has hecho. Por eso el método implica hacer muchos caminos y escoger un camino, de ese camino, otros dos caminos, permanentemente es saber qué cosa no has hecho. Al comienzo es muy dirigido, por decirte, obligamos que en este lote tienes que hacer una propuesta: lineal, concentrada, dispersa, centralizada. Además el método hace que lo hacemos en la clase sea muy rápido y luego la siguiente clase los corrigen, y en la misma clase escogen (una propuesta) y tienen que sustentar un poco porque una y no la otra. Pero sobre todo hacerle pasar por un proceso que han descartado opciones, porque creo que es la única forma de saber en diseño que cosa funciona (...) intento por lo menos que ese sea el proceso, obviamente siempre hay chicos más racionales que han pasado por una procesos de a, b, c, d , y llegaron y está perfecto también, pero lo que el taller propone es que tu sepas que cosa no hiciste”.(ED2.P2)</p>	TI2
2	<p>“Asistencia”. “E (Entrega) Parcial” “Crítica” “CRITICAS”(ADIE2)</p>	TI2
3	<p>“[Fichas personales tipo portafolio] ese tipo de ficha no nos sirvió, lo que si nos sirve a nosotros es poner nuestras propias notas, puntos, así tenemos rojos obviamente inasistencia, siempre hay una realidad crujiente, acá tenemos nuestro propio idioma: vino tarde, crítico o no crítico, inasistencias, las notas. El año pasado intentamos pero al final esto es lo que más usamos (registro de notas). Intentamos usar pero ni siquiera llenamos las primera, porque por más que son 4 horas de taller es poco tiempo, entonces tu criticas y te vas a otra crítica, y al final terminar parar y dedicarte a escribir, quita tiempo!”. (ED1.P3)</p>	TD3
3	<p>“Al final, uno [registro] era mucho más eficiente, otro, los dos entendíamos. Lo de la ficha no sirvió [risas] eso está clarísimo pero también nos dimos cuenta que la ficha estaba mal formulada, más que la ficha no funcione. Yo ya enseñé con (el otro docente) ya hace dos años, antes de eso no usamos fichas e igualito funcionaba bien. Intentamos usar fichas para organizarnos mejor pero luego al final nos dimos cuenta que no funciona, porque a la final todo el mundo se conoce. En verdad la ficha nosotros lo hicimos por acordarnos las caras y para hacerlo más personal pero igualito te acuerdas porque lo ves tanto, dos veces a la semana 4 horas”.(ED1.P4)</p>	TD3
3	<p>“Lo que hacemos y usamos es esa ficha[registro], esa especie de papel desplegado que básicamente registra lo que se entrego y en algunos casos registra un poco el orden de los que están aprobando,</p>	TD3

	<p>los que están desaprobando y los que están muy bien, hacemos esa división y eso lo marcamos en esos soportes. Y este ciclo estamos empezando a utilizar la plataforma del paidea, hasta ahora no hemos colocado notas pero si hemos empezado a subir trabajos en paidea (...) Parte de lo que tratamos de hacer también como disciplina, como las maquetas, los planos inevitablemente mueren, siempre hay un registro, entonces los que ellos suben a paidea es una foto fija en pdf, ppt, power point, de cada cosa que han producido, básicamente es la documentación del trabajo hecho. Si lo vemos al final, en el registro si tiene que estar todo no solamente la entrega final, sino todo lo que ha hecho (...) Al final, podemos verlo todo (...) entonces ese registro nos permite a nosotros ver el proceso de evolución, pero con el fin para leer nosotros que tan firme ha sido una decisión. (ED2.P3)</p>	
4	<p>"Yo creo que todo el tiempo, es algo constante y es por eso que nosotros ponemos énfasis en que siempre tienen que venir a clases"(ED1.P5)</p>	TI4
4	<p>"Las notas son al final referenciales, siempre decimos: no ponemos notas muy buenas al principio porque si no se confían y tiran la toalla, entonces al final es como picarlos para que se incentiven. Los buenos se incentivan, los malos se rinden y se van". (EDI.P3)</p>	TI4
4	<p>[permanente o de proceso] "7/05" "28/05" "4/06" "11/06" "12/03" "15/03" " 26/03" "29/03" "15/04" "19/04" "23/04" "26/04" "7/05" "28/05" "4/06" "11/06" "El taller hará una evaluación entre etapas clave del desarrollo del taller:" "El mapa " "El territorio artificial 1" será entregado al final de la primera mitad del semestre" "El territorio artificial 2" será entregado al final de la segunda mitad del semestre" "Al final del semestre se volverá a entregar la totalidad del trabajo (Mapa, TA1, TA2)" [final] "Y la nota final tendrá consideración tanto de los resultados parciales, cuanto la evolución y el aprendizaje alcanzado en e l proceso de las tres etapas del ciclo" "17/06" (ADS1)</p>	TI4
4	<p>"yo diría que es cada dos semanas, en el caso de taller 3" (ED2.P5)</p>	TI4
4	<p>"Para la evaluación final del taller les pedimos que traigan todos los trabajos previos porque justamente creemos que la única manera, en diseño por lo menos de evaluar una curva, no es la suma y el promedio de las calificaciones previas, sino que también hay una mirada de diseñador a la hora de la evaluación y para eso es mejor verlo. Es importante ver a un alumno que no le fue bien la primera mitad y se ha dado el trabajo de volver hacer todos los trabajos, y la única manera de ver eso es al final y solo se puede evaluar post, porque si solo viéramos la curva, veríamos que el chico estuvo mal en la primera mitad".(ED2.P4)</p>	TI4
4	<p>"Esa es una tradición que yo he traído de la Ricardo Palma, en el taller donde yo trabaje siempre se entregaba al final el integro, aunque hubieran calificaciones siempre tenias la oportunidad de volver a ser calificado dependiendo de tu entrega final"(ED2.P4)</p>	TI4

4	<i>"Y el alumno que es capaz de volver a ver su trabajo previo y corregirlo, no puede dar mejor señal de que ha aprendido porque básicamente está sabiendo lo que está bien y lo que está mal. Entonces, Cuando uno hace una corrección de su trabajo final es como la mejor prueba de que ha aprendido".(ED2.P4)</i>	TI4
4	[permanente o de proceso] "LUN 03-sep" "LUNE 17-sep" "LUN 24-sep" "LUN 8-oct PARCIALES" "JUE 11-oct PARCIALES" "Cabe resaltar que la evaluación será permanente (...)" "Semana 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11,12 y14. ENTREGA" "12/03" "15/03" "26/03" "29/03" "15/04" "19/04" "23/04" "26/04" "7/05" "28/05" "4/06" "11/06" [final] "Lunes 17-dic ENTREGA FINAL" Semana 18. 10 Dic. ENTREGA FINAL" (ADIE2/ADS2)	TI4
5 Coevaluación	<i>"[lo que está] haciendo la facultad que me parece bien, han hecho un sistema de jurados cruzados. Jurados cruzados es que a mitad de ciclo y al final de ciclo vienen tres profesores de otros niveles de taller, normalmente ahora están haciendo que si yo soy 3 [taller 3] que sea de 4 y de 2, para ver como aplicaron el aprendizaje y que los de 4 vean que es lo que les va a llegar a ellos. Y ellos hacen una crítica general a todo el taller, tanto a los profesores como a los alumnos, para ver que estamos haciendo mal porque nosotros también podemos cegarnos y encamisar con un tema o método, y ellos te dicen vayan por el otro, esa ayuda. Y al final, ellos también ven esa evaluación y ven como evolucionaron desde la mitad de ciclo hasta el final. Eso me parece bueno. En nuestro caso si nos ha ayudado a darnos cuenta". (ED1P6)</i>	TC5
5 Coevaluación	<i>"Y la nota, a la final también nos ayuda, ellos no la ponen directamente pero si nos dicen que consideran ellos que consideran respecto al resultado del final del proceso. Al final no es solo el profesor sino también participan estos jurados, que no sé si todos aplican eso, nosotros sí y nos importa un montón ver que es lo que opina el restos que esta fuera del proceso. La vez pasada nosotros pusimos una nota, vinieron los jurados y se dieron las vueltas, estuvieron viendo los proyectos y no dijeron que les parecía. Después, efectivamente rectificamos notas a partir de su punto de vista porque hay cosas que tú te ciegas, o ves cosas más allá de lo que el alumno tal vez pueda ver, y como ya te encariñaste con el proyecto puedes ver resultados que tal vez para el alumno "no los ve" y ellos de afuera, agente externos, le dan mirada, otro punto de vista y te dicen: esto no funciona porque usted está tratando de ver cómo sería ideal pero el alumno no lo ha visto, por eso nos funciona bien".(ED1P6)</i>	TC5
5 Autoevaluación	<i>"Si lo hemos considerado, les preguntamos ¿Cuáles de los proyectos consideras que están bien?. Al final no fue una nota numérica pero si fue una opinión que también es válida, y eso nos ayuda a nosotros".(ED1P7)</i>	TC5
5	Profesores del curso (ADS1)	TD5
5 Coevaluación	<i>"Lo que si se hace acá a la mitad y final del semestre hay jurado cruzados, que es un proceso en vienen profesores de otros cursos, de otros niveles de taller y se convierten en jurados de tu trabajo y eso es público. Entonces por lo menos escucha otra opinión y también es interesante porque el profesor puede ser interpelado, otro profesor le puede decirle que está de acuerdo con el método, el ejercicio, la forma de evaluación, eso me parece bastante útil, que haya más de una opinión y que la opinión tiene que ser externa".(ED2.P6)</i>	TC5
5 Autoevaluación	<i>"No usamos la autoevaluación, pero en un caso excepcional se le propone al alumno que él decida, pero solo lo he hecho más de una</i>	TC5

	<i>vez, pero solo lo he utilizado el recuso con alumnos muy talentosos (...) Si existe ese margen de flexibilidad tanto conmigo como con la facultad, y sucede en momentos y con personas específicas".(ED2.P6)</i>	
5	Profesores del curso (ADS2)	TD5
Rol del docente evaluador	<i>"al final nosotros somos unos guías, pero ellos son los que tienen que forjar su educación, formarla.(ED1.P2)</i>	TI
Rol del docente evaluador	<i>"Nosotros somos solo guías y ayúdate en el camino, pero gente que no la ve y eso es bien difícil porque la final es una responsabilidad para nosotros, (el otro docente) es el duro, por eso mismo, porque él ya tiene los 30 años de experiencia que yo no los tenga, y me enseñó, a mí me han contratado para formar arquitectos, este caso no está apto para pasar al siguiente ciclo, así de simple".(ED1.P7)</i>	TI
Rol del docente evaluador	<i>"Para decidir que alguien que ha sido completamente disciplinado no pase el curso, porque también hay un componente de talento o capacidad del diseño o esa idea de que la pieza está integrada al contexto, y el alumno no pasa a pesar que ha trabajado todos los días porque todavía no se da cuenta que eso está integrado o desintegrado, entonces uno tiene que generar la confianza y la autoridad para que el alumno confíe en la decisión que se está tomando que es que no vas aprobar el curso a pesar que has sido el alumno más disciplinado del mundo porque hay algo que no estás viendo, que verás en algún momento, pero si no lo ves, no puedes pasar al siguiente ciclo" (ED2.P5)</i>	TD
Rol del alumno	<i>"Ponemos énfasis que aprendan muchos de sus propios compañeros y no solo del profesor". (ED1.P5)</i>	TI
Rol del alumno	<i>" ellos mismo tengan comience a tener sus propias curiosidades personales, vayan y lo investiguen. Si se quedan solo con lo de la clases no les sirve de nada, sino ir a la biblioteca, ir a hablar con arquitectos, ir a visitar otros edificios, ese tipo de cosas".(ED1.P2)</i>	TI
Rol del alumno	<i>"Para los chicos que son arquitectos o artistas es muy claro el tema de: si los haces o no lo haces, lo que es difícil es diseñar un ejercicio que tu sepas que hacerlo te garantiza el aprendizaje". (ED2.P2)</i>	TD
CURSO: TALLER	<i>"enfocamos el taller no solo como: vengan, critiquen y se van sino que es una zona de trabajo, queremos que trabajen ahí" (ED1.P4)</i>	TI
CURSO: TALLER	<i>"(...)para arquitectos y artistas, para una persona cuyo perfil es el de un diseñador, cuyo perfil no es el perfil de una persona de letras o ciencias, con lo cual por eso siempre funciona el curso como un taller" (ED2.P1)</i>	TI

BIBLIOGRAFÍA

- Akerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*. Routledge, 32, 21-37.
- Antón Nuño, M. (2012). Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aparicio, J., Hoyos, O. & Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*. [Versión electrónica]. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte, N°13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21301308.pdf>
- Arévalo, R. (2009). *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima*. (Tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Atkinson, L. & Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Blanco, O., Sánchez, S., Rodríguez, M. & López-Guzmán, T. (2006). La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional "Educación y sociedad". Granada
- Bordás, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Ed.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: NARCEA.
- Canales, I. (1998). *Proceso de evaluación del aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In Calfee, R. and Berlines, D. (Eds.). *Handbook of educational psychology*, 709-725. New York: Simon and Schuster,

- Casanova, M. A. (Ed.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2000). *La evaluación educativa hoy. Formación y práctica*. Madrid: UNED.
- Christiansen, M., Roberts, M., Borden, K., Belar, C., Breault, L., & Edwards, H. (2004). *Assessment of Competence. The Ultimate Frontier for Improving Professional Competence*.
- Clark, C. & Yinger, R. (1979). Teachers' thinking. In Peterson, P. & Walberg, H. *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn. A direction for education*. London: Cassell.
- Consejo Nacional de Educación (2013). Evaluación estandarizada del rendimiento escolar. *CNE Opina*, 36. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Revista Educación* N°15, Volumen 8, pp. 61-72. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.
- Córdoba, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1-8. Recuperado de http://www.rieoei.org/boletin39_7.htm
- Correa, Y. (2002). Estilos de pensamiento y estructuras discursivas. *Textura. Revista Especializada en Lingüística, Pragmática, Análisis del Discurso, Semiótica y Didáctica de la Lengua*. Madrid, 1, 155-172.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En Ross, B. (Ed.). *Teaching for effective learning: research and development in higher education*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Defrates-Densch, N., Smith, M., Schrader, T. & Ríque, J.(2004). *Impact of Coursework and Field Experience on Pre-service and In-service Teachers' Implicit Theories of Development and Learning*. [Versión electrónica]. California: Northern Illinois University. Recuperado de www.cedu.niu.edu/~smith/Conferences/2004/AERA04paper.doc
- Delgado, K. (2008). Evaluación en la educación superior. *Capítulos 1 y 2*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

- Delgado-Santa, k. (2008). *Evaluación en la educación superior*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/evaluacion.pdf>
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial/CISE.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*. 12 (2), 87-101.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-66.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Esteban, M. (2002). Acerca del conocimiento del mundo, de los fenómenos físicos y sociales, de nuestros contemporáneos y amigos de nosotros mismo. RED. *Revista de educación a distancia*. Enero N°2. [Versión electrónica] Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54700201#>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 2, 16, 1-27. Barcelona. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.pdf
- Fickel, L. (abril, 1999). *Democracy is Messy? Exploring the beliefs and Personal Theories of a High School Studies Teacher*. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Figueroa, N. & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Fundamento en Humanidades* IV, II (18), 111–136. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-18.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D.L. (1983). Personal theories of teaching, *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Ganser, T. (Abril, 1994). *Metaphors for Mentoring: An Exploratory Study*. Paper prepared for presentation at The Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, United States.

- Gallego, M. (1991). Investigaciones sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía XLIX*, 189 (2), 287-325.
- García, (s.f.). *Retos en la práctica del proceso evaluativo en la educación superior no presencial*. [Versión electrónica]. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1qJpvKV1FHGxE-BZnnzjdcS-KZ1nWX71a-n_p94ZW1TM/edit?pli=1
- García-Cepero, M. c. & MacCoach, D. (2009). Educators' Implicit Theories of intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310.
- Jiménez J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gonzales, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning-américa latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación.*, mayo-agosto, número 035. [Versión electrónica]. España, N° 35, pp. 151-164. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003510.pdf>
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Green, K. E. (1981). Test anxiety level and test format preference. *Psychological Reports*, 48 (2), 537-538.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hawes, G. (2005). *Evaluación de competencias en educación superior*. [Versión electrónica]. Talca: Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado de: <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004Evaluacioncompetencias.pdf>
- Hawes, G. (2008). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. Chile: Universidad de Chile.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirsh, E. (1999). Equidad y excelencia: Metas alcanzables en educación. *Estudios Públicos (73)*, 165-178.
- Hirsh, E. (2004). Putting Comprehensive Staff Development on Target. *Journal of Staff Development*, 25 (1), 12.

- Hirsch, W. & Weber, L. (1999). *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*. Oxford: Pergamon/Elsevier, IAU.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Comp.) *La profesión docente*, 27-45. Madrid: Síntesis.
- Janesik, V. (1982). Of snakes and circles: Making sense of classroom group process through a case study. *Curriculum Inquiry*, 12, 161-189.
- Jáuregui, R., Carrasco, L. & Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad*, 54, 26-32.
- Jiménez-Llanos, A. (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Jiménez-Llanos, A. & Feliciano-García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (233), 105-122.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Glodiloks Principle. *Review of Educational Research*, 3(60), 419-469.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. (1966). A Theory of personality. A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs. New York: W. W. Norton & Company.
- Kelly, G. (1970). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister, D. (comp.), *Perspectives in personal construct theory*, 1-19. New York: Academic Press.
- Latas, C. (2004). La evaluación en la universidad. En F. Blázquez; J.I. Maynar, y M. Montanero. *Materiales para la enseñanza universitaria IV. La formación de los profesores noveles universitarios*. Universidad de Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación.
- La Torre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas 92
- Limón, M. & Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos: ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En Carretero, M.

Construir y enseñar: Las experiencias Experimentales. Buenos Aires: Aique.

López-Vargas, B. & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.

Naupas, H., Mejía, E., Novoa E. & Villagómez, A. (2011). *El estudio de caso. Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis.* Lima, Perú: Universidad Nacional de San Marcos.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* Barcelona: CEAC.

Marland, P. & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking and action. *Teaching and teacher education*, 6 (1), 93-109.

Marrero, J. (1988) *Teorías implícitas y Planificación del profesor.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna, Tenerife.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (Ed.). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*, 243-276. Madrid: Aprendizaje Visor.

Martin, E., Mateos, M., Martinez, P., Cervi, J., Pechorromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J.il.; Scheuer, N.; Puy Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos.* 171-187. Barcelona: Graó.

Marzano, R., Brandt, R., Hughees, C. & Jones, B. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction.* Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y sus metáforas.* Barcelona: Horsori.

Menges, R. & Pando, W. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College teaching*, 37, 54-59.

Meliá, J. & Rodríguez, J. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.

Mingorance, P. (1991). Un estudio de caso a través de la metáfora. En Marcelo,C., Parrilla, A., Mingorance, M.V., Estebaranz, A., Sánchez, M.V. & Llinares, S. (Comp.). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, 75-131. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto educativo nacional AL 2021*. Lima: Perú.
- Mitchell, J. (1995). Teacher's Implicit Theories Concerning Questioning. *British Educational Research Journal*, 20(1), 66-84.
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C., Castelló, m. & Gómez, I. (s.f.). Capítulo 1. La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. Recuperado de <http://www.carlesmonereo.com/wp-content/uploads/2012/09/MONEREO-C.-coord.-2009-.pdf>
- Monroy-Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.reduc.cl/raes.nsf/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitario de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales: Enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. Barcelona, 21 (2), 265–280.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California.
- Perafán, G. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa redonda Magisterio.
- Pechorroman, I. (2004). Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios: influencia de variables relacionadas con la instrucción. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Perafán, G. & Adúriz-Barvo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Pérez Gómez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. Scheuer, N., Puy Pérez Echevarría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, 29-54. Barcelona: GRAO.
- Pozo, J.I. Scheuer, N., Puy Pérez Echevarría, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. & Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Kreiger.
- Quintero, M. (s.f.). *La practica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas*. [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_04eval.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es//rae.html>
- Remesal, A. (2006) *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Revilla, D. (2012). Evaluación del aprendizaje. Aspectos conceptuales. Material de enseñanza. *Diseño y desarrollo Curricular 2*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Reyes, A. (s.f.). Plan de tesis. Planteamiento de la Justificación y Justificación del tema. *El Diploma del Bachillerato Internacional como proyecto de mejora en la escuela. Potencialidades y limitaciones de una institución educativa particular de Lima para su implementación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Richards, J. (Abril, 1992). Beginning Professionals' Metaphors in an Early field Placement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, United States.

- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roth, W. (1993). Metaphors and conversational analysis as tools in reflection on teaching practice: Two perspectives on teacher-student interactions in open-inquiry science. *Science Education*, 77(4), 351-373.
- Rubia, F. (2000). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de hoy.
- Ruiz, L. (2008). La evaluación educativa en la docencia universitaria. *ACADEMIA*, VII (13), 26-38. Venezuela.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rosales, C. (1991). *Estrategias de aprendizajes*. Madrid: Alianza.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Santos, M. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Fundación Incafancia y aprendizajes.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, 3-18. New York: Cambridge University Press.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*. [Versión electrónica]. N°24. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>
- Vogliotti, A. & Macchirola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia al Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF
- Yin, R. (2009). Case study research: design and methods. California: SAGE. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=FzawlAdilHk&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false





