

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

ROSA MARÍA
ARÉVALO ALVARADO

RESUMEN

Esta investigación analiza lo que sucede cuando los docentes llevan a la práctica el currículo, específicamente al evaluar el aprendizaje, y de qué manera en ese proceso se manifiestan sus teorías implícitas sobre el aprendizaje. Dichas teorías pueden ser directa, interpretativa o constructiva, y tienden a modelos curriculares y enfoques de enseñanza-aprendizaje, como el academicista, el interpretativo y el constructivista, respectivamente. Se considera que los docentes tendemos a alguna de estas teorías al expresar nuestras concepciones sobre el aprendizaje y al tomar decisiones. Esta tendencia puede mostrar consistencias o inconsistencias con el saber, la práctica o los lineamientos de la institución, lo cual conviene considerar como un factor explicativo de la coherencia entre el actuar docente y el currículo.

Palabras clave: Teorías implícitas del aprendizaje, teorías de dominio sobre el aprendizaje, evaluación del aprendizaje, currículo, concepciones sobre el aprendizaje

ABSTRACT

This research analyzed what happens when teachers bring curriculum to practice, focusing exclusively in learning assessment, and how in this process their implicit learning theories express themselves. These theories can be: direct, interpretative or constructive, and each one has a tendency to curricular models or teaching-learning approaches like the academicist, interpretative and constructivism. It is considered that teachers tend to some of those theories when expressing their conceptions about learning, and when making decisions. This tendency can be consistent or not with knowledge, daily practice or with institutional guidelines, what is convenient to consider as one of the explaining factors about coherence between teachers acting and curriculum.

Keywords: Implicit learning theories, dominion learning theories, learning assessment, curriculum, learning conceptions

Este artículo es la síntesis de una investigación que buscaba una aproximación a lo que sucede con los docentes al llevar a la práctica el currículo, y de qué manera en ese proceso se manifiestan sus teorías implícitas sobre el aprendizaje. En ese sentido, las teorías implícitas ofrecen un marco para interpretar las concepciones sobre el aprendizaje. Se considera que las teorías implícitas son el conjunto de supuestos implícitos de las personas, que regulan de manera no consciente el procesamiento y selección de información, que fundamentan nuestras respuestas (predicciones, acciones, verbalizaciones), y que están relacionadas con diferentes enfoques de aprendizaje.

En esta investigación, estas teorías implícitas sobre el aprendizaje son tipificadas como *teoría de dominio directa*, *teoría de dominio interpretativa* y *teoría de dominio constructiva*, que tienen una marcada tendencia hacia modelos curriculares y enfoques de enseñanza y aprendizaje, como el academicista o tradicional, el interpretativo o tecnológico y el de competencias o constructivismo, respectivamente. Así, los docentes, según la experiencia vivida, tendemos a alguna de estas teorías al expresar las concepciones sobre el aprendizaje y al tomar decisiones cuando llevamos el currículo a la práctica diaria.

Para esta investigación también se consideró que los cambios en el plano curricular requieren que el docente concilie las concepciones de aprendizaje que orientan la educación en su institución con aquellas que influyen en sus decisiones diarias, de manera que no se desfasen ni el currículo ni su puesta en práctica. Ese desfase es una posibilidad constante, pues implica una actitud que ayuda a transformar o desprenderse de aquello que se convierte en obsoleto, a pesar de haberlo percibido como útil durante largo tiempo. Así, conocer la propia tendencia hacia las teorías de dominio puede ayudar a comprender si existe o no tal conciliación —o tal desfase—.

Dada la amplitud del campo de la práctica curricular, esta investigación se limitó a estudiar las concepciones de aprendizaje de los docentes y cómo se evidencian estas al evaluar el aprendizaje.

Este aspecto del currículo fue seleccionado, pues además de presentarse como un permanente campo de interés, la institución educativa particular de Lima donde se realizó este estudio de caso pasaba por una situación particular al haber asumido un currículo para el desarrollo de capacidades. Contaba con una plana docente enfrentada a ajustes curriculares, específicamente en el enfoque de evaluación del aprendizaje, y el año anterior se habían presentado dificultades por la falta de claridad en la forma de evaluar las capacidades. Se concluyó que el año anterior cada profesor había optado por resolver la situación bajo criterios profesionales y personales que en el año de la investigación se propusieron unificar.

Así, se consideró útil y pertinente para la institución observar hasta qué punto las teorías de dominio sobre el aprendizaje de los docentes se evidenciaban al momento de enfrentarse a la evaluación de los aprendizajes, y averiguar cómo favorecen o dificultan el trabajo planteado y el enfrentamiento al cambio que se estaba viviendo.

En tal sentido, la presente investigación buscó indagar de qué manera las teorías de dominio sobre el aprendizaje que tienen los docentes del área de Comunicación del primer nivel de educación de una institución educativa particular de Lima se expresan en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Cabe anotar que esta investigación toma en cuenta que el docente tiene un saber pedagógico constituido por su formación, su experiencia, sus ideales y por los conocimientos que posee; sin embargo, se busca enfocar en el tema de las teorías implícitas por ser un campo poco explorado desde el punto de vista del docente. Ello ayudará a tener elementos nuevos que sumar al análisis de su comportamiento y la comprensión de su toma de decisiones respecto del currículo.

1. DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS A LAS TEORÍAS DE DOMINIO

Las teorías implícitas constituyen un amplio espacio de estudio desarrollado por diversos investigadores desde diferentes tradiciones del campo de la psicología, como la sociología-psicología, la psicología cognitiva y la atribución social (González y Rodríguez 1995). De los aportes de estas vertientes psicológicas, y para el presente estudio, se sostiene la idea de que las personas poseen conocimientos personales, construidos en la cotidianidad por influencia social a través de los años. Estos conocimientos se encuentran organizados cognitivamente y recogen aquello que, según la experiencia, es acorde con las creencias y necesidades de cada persona, por lo cual se tiende a mantener actuaciones fundamentadas en dichos conocimientos.

Respecto de ello, Esteban (2002) afirma que se puede considerar a las teorías implícitas como un fundamento para explicar comportamientos habituales, entre ellos, cómo los seres humanos realizamos procesos de aprendizaje, enseñanza, e interpretación del entorno.

Gómez (2005), por su parte, se refiere a las teorías implícitas como teorización informal y esquemática que determina una práctica y que puede ser evocada a través de una entrevista profunda. Esto es interesante en tanto las personas no podrían proporcionar la información sobre sus teorías directamente:

esta solo se podría detectar generando la introspección con preguntas adecuadas respecto de ellas, y a través de la observación de su puesta en práctica al enfrentar situaciones que lo requieran.

Pozo y Monereo (1999) enriquecen la idea de teoría implícita planteando que, si bien toda persona tiene concepciones sobre el mundo físico y social, las ideas no son aisladas, sino que forman parte de un conjunto consistente e integrado de conocimientos que se construyen en un determinado escenario sociocultural y que están escondidos en la mente de las personas. Según ellos, hay diferentes niveles de análisis de las concepciones de las personas sobre algún problema. El más superficial es el de las creencias, predicciones, verbalizaciones, etc. Estas representaciones son situacionales y no necesariamente se almacenan en el sistema cognitivo del sujeto: son parte de teorías más amplias donde se dan cambios conceptuales.

El grupo de representaciones activadas en diferentes contextos de aprendizaje conforma las teorías de dominio o conocimiento. Estas teorías de dominio no son explícitas, pues para ello necesitarían mayor esfuerzo cognitivo y práctica. Con ello, se puede sostener que las personas, sin necesidad de dar una explicación verbal, se basan en sus teorías de dominio al disponerse a aprender (Pozo *et al.* 2006), es decir, sin especificarse a sí mismas qué tipo de teoría respalda su acción.

Para identificar las teorías de dominio en sus investigaciones, Pozo y Monereo (1999) se basaron en la identificación de lo que consideraron factores de las situaciones de aprendizaje susceptibles de analizar: condiciones, procesos y resultados (Pozo 2006). Al determinarse estos tres aspectos, se podría realizar un análisis para identificar cuáles se toman en cuenta al reflexionar sobre situaciones de aprendizaje y caracterizar a las personas, según tres teorías que representarían sus concepciones sobre el proceso de aprender. Dichas teorías —la de dominio directa, la de dominio interpretativa y la de dominio constructiva— reflejarían extremos de concepciones sobre el aprendizaje, desde su comprensión de aprendizaje como repetición fiel, hasta su entendimiento como construcción individual.

Para esta investigación se realizó una caracterización desde el marco teórico que podemos sintetizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Supuestos subyacentes a las tres teorías identificadas en el capítulo

	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVA
Supuestos epistemológicos	Es posible acceder a una verdad absoluta, el conocimiento se corresponde directamente con la realidad. Aprender es alcanzar un conocimiento verdadero.		La realidad y el conocimiento nunca se corresponden fielmente. Aprender es multiplicar puntos de vista.
Supuestos ontológicos	El aprendizaje es un estado: se sabe algo o no.	El aprendizaje es un proceso desplegado en el tiempo: existe una mediación de la actividad personal necesaria para facilitar el logro o fracaso (más frecuente) del aprendizaje.	El aprendizaje tiene una forma sistémica: es un sistema compuesto por resultados, procesos y contexto que interactúan y se condicionan entre sí.
Supuestos conceptuales	Opera con un modelo descriptivo, al ser los resultados copia inmediata de las condiciones.	Opera con un modelo explicativo y predictivo, pero manteniendo la relación lineal y en un solo sentido entre el sujeto y el conocimiento.	Opera asumiendo una verdadera interacción entre sujeto y objeto.

Adaptado de: Pozo y Monereo. (1999:106)

2. IMPLICANCIAS DE LAS TEORÍAS DE DOMINIO SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA LABOR DOCENTE

Ya hemos visto cómo las teorías implícitas —y, por consiguiente, las teorías de dominio sobre el aprendizaje— intervienen en las conductas de los individuos. Por lo tanto, si nuestros pensamientos orientan nuestras acciones, es indudable que, a pesar de que los docentes trabajan bajo ciertas exigencias institucionales, sus pensamientos sobre el aprendizaje determinarán sus procedimientos, sus actividades y su toma de decisiones ante lo propuesto en su centro de labor.

Cabe también mencionar que existen implicancias de las teorías de dominio en la labor docente cuando no son acordes con las exigencias de la institución, y no sería descabellado cuestionar en qué medida el currículo se hace realidad en las aulas cuando los maestros no están convencidos de lo que estos proponen.

Definitivamente existen circunstancias laborales en las cuales el docente debe incorporar novedades en su trabajo aunque no esté en total acuerdo, pero tendrá diferentes matices en su nivel de cumplimiento, no solo según su nivel de capacitación sino también según su grado de flexibilidad y adaptabilidad.

Dado que esta investigación centra su interés en uno de los aspectos del currículo llevado a la práctica por los docentes, que es la evaluación del aprendizaje en el marco de un currículo para el desarrollo de capacidades, se busca también conocer acerca de su replanteamiento y de las concepciones de aprendizaje que se mantienen y se evidencian al momento de evaluar. Por ello es preciso identificar las características de la evaluación del aprendizaje en un currículo para el desarrollo de capacidades, puesto que será situación y objeto de análisis como parte de esta investigación.

3. IMPLICANCIAS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE UN CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Hoy en día los planteamientos curriculares recogen muchas necesidades de la sociedad. Por ello, en la actualidad se requiere que el currículo escolar apunte al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes enfrentarse al mundo. Es por eso que la evaluación del aprendizaje propuesta por el currículo también se presenta con una postura distinta.

3.1. Concepción y caracterización de la evaluación del aprendizaje

Coloma (1999) explica que la evaluación pone en evidencia las concepciones que se manejan respecto de la sociedad, la escuela, el docente y el alumno, así como otros aspectos, entre los cuales podemos considerar al aprendizaje. Menciona también un problema de incoherencia entre las intenciones educativas y la evaluación. Una explicación puede estar en que las concepciones de fondo no cambian, a pesar de que se exige el esfuerzo de renovar las ideas sobre evaluación. Por ello los esfuerzos pueden resultar vanos si se regresa a lo habitual, a lo obsoleto.

Por otro lado, también se vivió por muchos años la experiencia de ser evaluado a través de un examen final, mientras que bajo el nuevo enfoque curricular, el enfoque de evaluación demanda considerar los procesos y variedad de formas de recoger información sobre el proceso de aprendizaje. Por eso es necesario aclarar el concepto de evaluación.

Considerando la definición dada en el Diseño Curricular Nacional por el Ministerio de Educación del Perú (2005), la evaluación es un proceso complejo que tiene como punto de partida el recojo de información, que no puede ser de una sola manera —por ejemplo, solo a través de pruebas escritas—, sino que requiere el manejo de diversas formas de recoger los datos extraídos de la realidad. Se comprende también que la información obtenida pasa por un momento de análisis, lo cual puede llevar a afirmar que, en este proceso, la consideración del contexto de la información no debe perderse de vista.

Lo siguiente es tener presentes los fines de tal recojo y análisis de información, como la reflexión, la emisión de un juicio de valor o la toma de decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje, lo que podría estar en manos tanto de los docentes como de los alumnos y padres de familia. Por ello, la evaluación va de la mano con el replanteamiento de las actividades, pues no sería coherente conocer las necesidades de los alumnos tan solo para archivar los datos o para establecer órdenes de mérito.

Esa y otras definiciones consideradas en este trabajo se observaron afines con la teoría de dominio constructiva sobre el aprendizaje, en tanto existen elementos comunes desde los supuestos ontológicos, como la consideración de contexto-proceso-resultados que interactúan y se condicionan entre sí. Asimismo, considerar los errores o la falta de logro de una capacidad como base para replantear el trabajo evidencia que no solo se desea ver una única respuesta correcta como muestra de aprendizaje, lo cual es coherente con sus supuestos epistemológicos. Finalmente, se concibe en definitiva una interacción entre sujetos, como el maestro y el alumno, que deben conocerse y relacionarse de manera tal que la evaluación sea precisa, justa y veraz, lo que a su vez es un supuesto conceptual en la teoría constructiva.

Por otra parte, conviene recordar algunas definiciones que, si bien están desfasadas del planteamiento anterior, aún forman parte del bagaje de ideas de los profesores, pues se corresponden con sus propias teorías implícitas de aprendizaje.

Según Villamizar (2005), la evaluación en el enfoque tradicional se considera una etapa final en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que este último tiene un inicio y un fin, entonces la evaluación se da en el momento terminal y solo observa el producto esperado de tal aprendizaje. Esta definición denota la influencia de un modelo curricular tradicional, donde el aprendizaje se observa en la fidelidad de una repetición y se corresponde con verdades únicas transmitidas por el maestro, por lo que se puede asociar a la teoría directa del aprendizaje. Bajo este tipo de concepción, hallaremos que la evaluación es la comprobación de «sí se sabe o no se sabe».

Por otro lado, si bien la teoría interpretativa guarda ciertas similitudes con la teoría directa, dado que busca comprobar una única verdad, se distingue desde definiciones como la de Livas (1978, citado por Villamizar 2005), quien resalta la evaluación como el proceso de obtener información objetiva sobre un fenómeno, pero que además debe interpretar tal información para seleccionar entre distintas alternativas de decisión.

Resulta relevante ver cómo, a pesar de estar enmarcados en un currículo para el desarrollo de competencias (el cual también con el tiempo pudiese requerir cambios de fondo), existe la posibilidad de que se mantengan arraigadas concepciones sobre evaluación que dificulten la coherencia entre la teoría y la práctica. En este sentido, dentro del marco de esta investigación se caracterizó aun más la evaluación, analizando sus funciones, qué y cuándo se evalúa, tipos de evaluación de capacidades, instrumentos de evaluación y el rol docente. Todo esto permitió establecer las características para definir las unidades de análisis respecto de la evaluación en este trabajo.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS METODOLOGICOS

La presente investigación cualitativa —de nivel exploratorio, tipo estudio de caso— se centra en la situación vivida por los docentes del área de comunicación del primer nivel de educación, que considera del primer al cuarto grado de Primaria de una institución educativa particular de Lima y que tiene como objetivo analizar la manifestación de las teorías de dominio sobre el aprendizaje de los docentes, en la evaluación de los aprendizajes. Entre sus objetivos específicos se encuentran:

- Identificar las teorías de dominio sobre el aprendizaje que predominan en las concepciones de los docentes.
- Identificar qué aspectos de las teorías de dominio de los docentes están presentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

Es importante mencionar que, si bien esta investigación es cualitativa, en el transcurso de la investigación se consideró la presentación de los hallazgos a manera de datos cuantitativos, como porcentajes y gráficos. Ello se debió a la necesidad de mostrar los resultados gráficamente para permitir una visión que resumiera tal complejidad.

Para alcanzar los objetivos trazados, se definieron las categorías y subcategorías a ser analizadas en tablas (anexo 1 y anexo 2) que permitiesen observar las características que cada una de ellas tendría, vista desde cada teoría de

dominio. Con ellas se pudo analizar la información recogida de la muestra de estudio y determinar resultados sobre la tendencia hacia alguna de las teorías, según se encontrara una mayor incidencia en las manifestaciones docentes con alguna de ellas.

Toda la información que se buscó partió de la determinación de una población y muestra específica de dos tipos:

- De sujetos: se consideró al personal docente y directivo del primer nivel de Educación Primaria de una institución educativa particular de Lima. La muestra total de docentes fue seleccionada intencionalmente. De un total de cincuenta docentes, se seleccionó a aquellos que utilizaban el mismo tipo de criterios, instrumentos, capacidades y actitudes a ser evaluadas. Así, al ser seis los docentes de Comunicación Integral e Inglés, conformarían un número significativo para la muestra de estudio. En cuanto al personal directivo, se eligió a la coordinadora del primer nivel de Primaria, quien tenía a su cargo la supervisión directa de los docentes de la muestra.

En ambos casos, a través de la técnica de la entrevista, se levantó información sobre las concepciones de aprendizaje, formas de proceder y las decisiones tomadas por los docentes al evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Dichas entrevistas fueron realizadas en 2008, durante la semana en que los alumnos se encontraban de vacaciones luego del segundo bimestre y los docentes asistían a la institución para realizar tareas de programación y preparación. De esta manera pudieron dedicar a la entrevista al menos cuarenta minutos sin premuras ni interrupciones y dirigirse sin inconvenientes al ambiente de la biblioteca en el horario acordado.

- Documental: se consideraron instrumentos de evaluación del aprendizaje aplicados y corregidos por la muestra docente en el bimestre inmediato anterior al trabajo de campo de este estudio. En este caso se consideró el análisis de documentos, para obtener de ellos una metainformación sobre los aspectos de las teorías de dominio de los docentes que están presentes en ellos. Con ese fin, se elaboraron las fichas matrices de análisis documental para el registro organizado de las características de los instrumentos de evaluación del aprendizaje recolectados.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar un análisis de manera ordenada —ya que se trató de información compleja en su relación— se procedió a dar cuenta de lo observado, primero identificando el predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en lo correspondiente a concepciones de aprendizaje, en cada docente. Para ello, se analizaron cuidadosamente las entrevistas y manifestaciones de la muestra, se seleccionaron las citas correspondientes a cada categoría sobre concepción de aprendizaje y se categorizaron según su coincidencia con alguna de las teorías de dominio, de acuerdo con lo establecido en los cuadros de categorías y subcategorías (anexo 1 y anexo 2). Luego de la determinación de la tendencia individual, se estableció lo hallado como teoría predominante en la muestra total de docentes en cuanto al aprendizaje.

A continuación, se dio cuenta del predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje identificado en cada docente, según lo hallado en las entrevistas en relación con la evaluación del aprendizaje, siguiendo el mismo procedimiento que en la etapa previa. Luego se estableció lo hallado como teoría predominante en la muestra total de docentes en el aspecto de evaluación.

Finalmente, se presentaron los datos hallados sobre evaluación del aprendizaje según la información proveniente de los instrumentos de evaluación del aprendizaje elaborados y aplicados por los mismos docentes, por categorías y globalmente. De esta manera se buscó determinar en qué medida se reflejaba en esta tercera parte lo encontrado en el primer y segundo punto del análisis y las posibles razones de la coherencia o incoherencia. En los siguientes apartados se hace una referencia a cada una de las etapas previamente descritas.

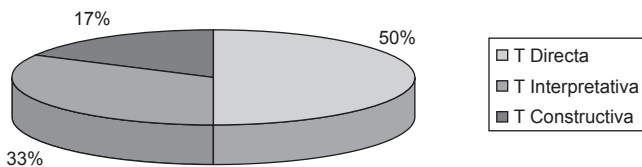
5.1. Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la muestra de docentes en cuanto al aprendizaje

Se observó que los docentes poseen efectivamente un marco teórico personal para explicar aquello que observan y deciden cotidianamente, tal como sostiene Esteban (2002), a pesar de no estar fundado en conocimientos de respaldo científico o en las tendencias determinadas por su institución, lo cual se observa en las inconsistencias de lo que verbalizan, y entre algunas de sus manifestaciones y lo planteado desde el currículo para el desarrollo de capacidades. A lo largo de la investigación se ha encontrado este tipo de inconsistencias, y más allá de desistir de la lógica de este trabajo, lo lleva a afirmar que las teorías implícitas, precisamente por su carácter no consciente y complejo, pueden presentarse como una mixtura en un mismo sujeto. Sin embargo, sí ha sido

posible observar, a través de entrevistas de preguntas amplias y del análisis documental, la mayor incidencia de alguna de las teorías.

En coherencia con lo mencionado, luego del análisis de las intervenciones docentes se halló su tendencia en cada categoría y, a partir de ello, se determinó una tendencia grupal que puede representarse gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico 1
Predominio de las teorías de dominio en las concepciones de aprendizaje de los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en las entrevistas a la muestra de docentes - 2008.

Como se muestra en el gráfico 1, la teoría que predomina en los docentes según el análisis realizado es la teoría directa (50%, que equivale a tres de seis), seguida por la interpretativa (33%, que equivale a dos de seis). Esto podría sorprender, ya que ambas persisten en las mentes docentes a pesar de que el enfoque de enseñanza y aprendizaje y de evaluación correspondiente a la institución educativa de este estudio apuesta por concepciones que calificarían más bajo la teoría constructiva.

De acuerdo con ello, y con el conocimiento de la constante capacitación de los docentes por la institución en el enfoque de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, se puede confirmar que el simple hecho de conocer algo nuevo no basta para generar un cambio en nuestro proceder si no cambian nuestras creencias reales. Esto quiere decir que, a pesar de tener presente a través de la formación permanente teorías explícitas, ellas no necesariamente van de la mano con las teorías implícitas que poseemos. Esto puede estar relacionado con la fuerza de la tradición o con la no creencia profunda en lo nuevo por falta de comprensión o comprobación.

Cabe señalar que esto no es intencional. Pozo y Monereo (1999) señalan al respecto que nuestras teorías marco se encuentran escondidas en nuestra mente, y al no evocar explícitamente y a cada momento la teoría del aprendizaje bajo la cual proceden, los docentes tienen dificultades para cambiar sus

formas de proceder, aunque manifiesten que dominan conceptualmente las nuevas tendencias educativas.

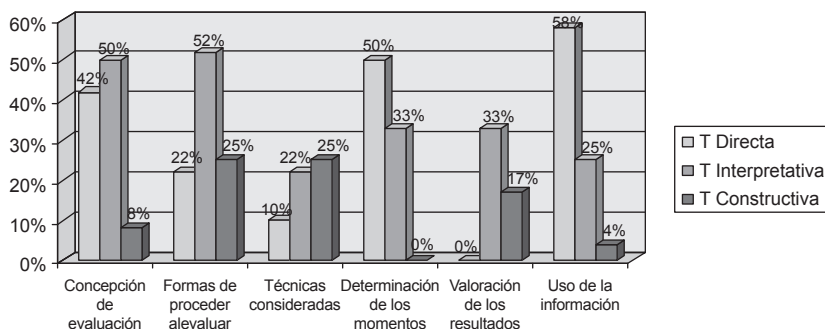
Ciertamente, también es digno de anotar que el predominio de la teoría directa se da en la mitad de la muestra —es decir, en tres de los seis docentes—, lo cual si bien refleja una tendencia mayoritaria con respecto a las otras dos, no determina la exclusión de ellas, ni tampoco evidencia un extremo marcado en el pensamiento docente.

Por otro lado, hay que destacar que son diversos los aspectos que conforman la teoría implícita —en este caso de aprendizaje— y que dichos aspectos individualmente pueden tener una tendencia particular a tal o cual teoría de dominio. Así, los aspectos más concretos son los más propensos al cambio, y los más abstractos los que mantendrían la teoría que nos acompaña más tiempo en nuestra vida.

5.2. Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en la muestra de docentes en cuanto a la evaluación del aprendizaje

Los docentes reflejan una presencia mixta de las teorías de dominio del aprendizaje cuando se manifiestan respecto de la evaluación, tal como sucedió en lo relacionado con el aprendizaje. A continuación se observa un resumen gráfico de la incidencia de cada teoría en las categorías analizadas:

Gráfico 2
Predominio de las teorías de dominio en las manifestaciones verbales sobre evaluación del aprendizaje - por categorías



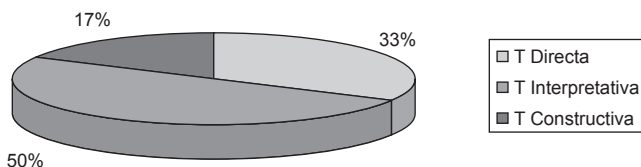
Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en entrevistas a docentes - 2008.

De este análisis por categorías, y en relación con el objetivo específico 2, que buscó identificar la presencia de las teorías del dominio en la evaluación

del aprendizaje, se puede sostener que hay una mayor tendencia a la teoría interpretativa.

Realizando el mismo procedimiento que en el apartado anterior, se observó la tendencia de cada docente en cada teoría, luego su tendencia total individual a una de ellas, y luego la tendencia del grupo. Esto se representa gráficamente así:

Gráfico 3
Predominio de las teorías de dominio en las manifestaciones verbales sobre evaluación del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en entrevistas a docentes - 2008.

Este gráfico muestra como resultado una tendencia a la teoría interpretativa en un 50% (tres de seis docentes). Se nota que no hay una correspondencia exacta entre la tendencia grupal encontrada como parte del primer objetivo y este segundo hallazgo. Esta aseveración coincide con lo expuesto por Pozo (2006), quien menciona la teoría interpretativa como la que comúnmente predomina en docentes y aprendices de sociedades occidentales contemporáneas, según estudios realizados.

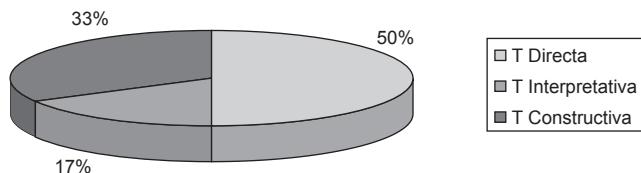
Se debe recalcar que es un resultado obtenido a partir de verbalizaciones respecto de la evaluación. Fue interés de este estudio conocer en qué medida lo anterior se evidenciaba en el nivel práctico al momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos, para conocer si los conceptos y la práctica tienen o no relación de causa y efecto, dado que se halló que no siempre estamos pensando o reflexionando intencionalmente en los primeros.

5.3. Predominio de las teorías de dominio sobre el aprendizaje en los instrumentos de evaluación

En esta etapa de análisis nuevamente se hizo evidente el predominio de la teoría directa, a pesar de que lo que expresaron los docentes sobre cómo conciben la evaluación y cómo proceden respecto de ella tuvo tendencia a la teoría interpretativa, dejando de manifiesto la presencia de inconsistencias entre conceptos y prácticas docentes. El resultado global de este análisis de los

instrumentos de evaluación del aprendizaje, preparados y aplicados por los docentes, se representa gráficamente:

Gráfico 4
Predominio de las teorías de dominio en los instrumentos de evaluación del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en el análisis de instrumentos de evaluación elaborados y aplicados por docentes - 2008.

El gráfico muestra nuevamente un predominio de la teoría directa, dado que esta es la tendencia de la mitad de la muestra (tres de seis docentes). Ello se corresponde con el hallazgo del objetivo 1, donde esta es la teoría predominante en las concepciones docentes sobre el aprendizaje.

Algo notable a lo largo de las pruebas analizadas fue la falta de presencia de preguntas que pudiesen evidenciar la evaluación de transformación de conocimiento. Al parecer este propio término queda difuso, no se concreta en algo específico que el niño puede hacer, por lo tanto no se observa como algo que los docentes consideran factible de evaluar a través de pruebas escritas.

Por otra parte, el propio instrumento de evaluación del examen escrito se observa como un medio de evaluar conocimientos: hay una preconcepción de estos como para que los niños demuestren un tipo de aprendizaje, por lo que tiene limitaciones desde las teorías interpretativa y constructiva para evaluar habilidades o procesos determinados como objeto de aprendizaje. Esto sucede debido a que para los docentes, al parecer, en una prueba escrita no habría posibilidad de interacción. Se puede decir que esto aleja dicho instrumento de la teoría constructiva; y por ello se ha observado en las entrevistas su coincidencia cuando se manifiesta que se evaluaría de otras formas, puesto que el examen vuelve a los alumnos receptivos y pasivos. Una alternativa para que a través de las pruebas escritas haya interacción es que los docentes anoten sus comentarios, y no solo coloquen vistos como única forma de revisión y corrección.

Al parecer es cierto lo que apunta Pozo (2006) cuando dice que falta aclarar en qué consisten las transformaciones evocadas por la teoría constructiva,

es decir, conocer más sobre la experiencia de transformar el conocimiento, la función de la experiencia y la relación entre el resultado y la realidad.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se identificó el predominio de la teoría de dominio directa en las concepciones de aprendizaje de la muestra docente. Este resultado no descarta la posibilidad de que los docentes tengan rasgos de las otras teorías al tomar una decisión, pero evidencia que se mantienen concepciones tradicionales que pueden estar guiando la puesta en práctica del currículo, más allá de dejarse llevar por la tendencia marcada por el propio currículo.

Se identificó el predominio de la teoría directa en la evaluación del aprendizaje principalmente en aspectos de nivel práctico, como elaborar los instrumentos de evaluación, formular tipos de preguntas y valorar los resultados, así como en el uso de la información y en la determinación de los momentos adecuados para evaluar.

También se identificó el predominio de la teoría interpretativa en la evaluación del aprendizaje, especialmente en aspectos manifestados verbalmente por los docentes, como su concepción de evaluación del aprendizaje, las formas como deben proceder al evaluar y la valoración de sus resultados, punto a resaltar, pues resulta inconsistente con lo observado en el nivel práctico.

A pesar de la tendencia global a una determinada teoría, saltan a la vista algunos resultados de tendencia diferente al interior de las categorías de análisis. Por ejemplo, predomina la teoría constructiva respecto de las actividades básicas para el aprendizaje. Este resultado puede deberse a que las actividades son proposiciones concretas; los docentes las observan en la realidad o cuentan con la experiencia de aplicarlas, y saben que es así como demuestran que han cambiado de paradigma, aunque no comprendan los fundamentos ni la razón de los procesos inmersos en ellas.

Si bien los docentes conocen actividades de aprendizaje de tendencia constructiva, hay dificultades para concebir cómo evaluar con la misma tendencia. Esto podría llevar a preparar al alumno para que se desempeñe de una manera más interactiva, crítica y argumentativa, cuando la evaluación no le dará la oportunidad de hacerlo dado que demanda desempeños de otro tipo (más repetitivos, memorísticos y conceptuales).

Se observan incoherencias entre lo propuesto en el currículo y las decisiones mantenidas por los docentes. Esto puede deberse a que las concepciones novedosas y con tendencia constructiva sobre currículo que considera la institución

de esta investigación no se arraigan en la mente del profesor, quien mantiene prácticas de tendencia directiva o interpretativa que considera efectivas, según su concepción de aprendizaje.

Hay inconsistencia entre las teorías de dominio de los docentes y el enfoque de la institución educativa, a pesar de sus esfuerzos por capacitar a los profesores en una tendencia más constructiva, con lo que se constata que la exposición a nuevas teorías y enfoques de enseñanza-aprendizaje no basta para generar un cambio. Entonces, se puede sustentar que entre los fundamentos adicionales a la práctica docente están la tradición, el contexto y la repetición de lo que se considera que da resultado, a pesar de las inconsistencias que puedan mostrar en el plano teórico o con el currículo.

En lo que respecta a las recomendaciones, planteamos que, si bien las teorías implícitas no son lo único que determina el proceder de un docente, estas deben ser exploradas y tomadas en cuenta, pues son reales y constituyen una manifestación de las ideas arraigadas en ellos. De este modo se contaría con mayores elementos que ayuden a comprender sus decisiones y apunten a lograr los cambios necesarios, si su tendencia práctica es distinta de la línea de aprendizaje y de evaluación determinada por la institución y el currículo.

Se recomienda, además, que la institución genere espacios de reflexión y autoevaluación docente, pues en la medida en que se da la introspección y autocrítica, se podrá aspirar a la coherencia entre el currículo y su puesta en práctica y responder a las demandas de la actualidad en educación. Cabe aclarar que no se sostiene que alguna de las teorías sea la única correcta, pero sí se sugiere que, en la medida en que se haga de la reflexión y la autocrítica una práctica, se evitarían procedimientos radicales o incoherentes con el currículo.

En ese sentido, el ejercicio de reflexión realizado con los docentes en esta investigación puede servir como punto de partida a la institución para acompañar capacitaciones que permitan ir pasando sus concepciones de aprendizaje y de evaluación desde lo implícito hacia lo explícito. Con este tipo de experiencias, a la hora de resolver una situación un docente sería más consciente de la aplicación de un procedimiento acorde con el currículo de su institución.

Se recomienda complementar esta investigación con otro tipo de técnicas de recojo de datos que permitan profundizar un poco más en la historia personal de los individuos, y así conocer bajo qué teorías de aprendizaje han estudiado o enseñado en las distintas etapas de su vida y conocer en qué medida estas se arraigaron o cambiaron.

También se sugiere profundizar y mostrar a los docentes formas de evaluar aquello que ellos dicen buscar en la clase, como la autonomía, la transformación del conocimiento, el aporte o la crítica. De esta manera se podría alejar la posibilidad de observar incoherencias en la forma de evaluar y lo que se desea evaluar, por falta de conocimiento de técnicas de evaluación y no por error en la concepción de aprendizaje o evaluación.

Finalmente, se recomienda realizar estudios similares que indaguen lo que sucede en otros aspectos en los que se pone en práctica el currículo, como la programación y las estrategias de enseñanza, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

COLOMA, Carmen

1999 «La evaluación como reflexión y aprendizaje». *Revista Educación* volumen 8, número 15. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación.

ESTEBAN, Manuel

2002 «Acerca del conocimiento del mundo, de los fenómenos físicos y sociales, de nuestros contemporáneos y amigos de nosotros mismos». *RED. Revista de educación a distancia*. Enero, número 2. Murcia: Universidad de Murcia. Consulta: 2 de abril de 2008.
<http://www.um.es/ead/red/2/teoriasimplicitas.pdf>

GÓMEZ, Luis

2005 «Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen XXXV, número 1-2. pp. 35-88. Consulta: 28 de marzo de 2008.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27035203&iCveNum=4060>

GONZÁLEZ, Rosaura y Armando RODRÍGUEZ

1995 «Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas». *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, volumen 48, número 3, pp. 221-229. Consulta: 30 de marzo de 2008.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=2008&clave_busqueda=146300

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2005 *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima: Ministerio de Educación.

POZO, Juan y Carles MONEREO (coord.)

1999 *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana Aula XXI.

POZO, Juan *et al.*

2006 *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

VILLAMIZAR, José

2005 «Los procesos en la evaluación educativa». *Educere*, año 9, número 31, pp. 541-544. Trujillo: Universidad de los Andes. octubre-noviembre. Consulta: 2 de abril de 2008.

<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num31/articulo9.pdf>

ANEXO 1. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

		Categorías		
Definición de la categoría	<i>1. Predominio de la teoría directa en los docentes</i>	<i>2. Predominio de la teoría interpretativa en los docentes</i>	<i>3. Predominio de la teoría constructiva en los docentes</i>	
	El aprendizaje ocurre bajo una lógica lineal de causa - efecto: basta la exposición del sujeto al objeto de aprendizaje. También considera importantes ciertas condiciones del sujeto y el entorno para que ocurra el aprendizaje.	Considera la dificultad de acceder a la verdad por las condiciones que rodean a cada persona y que ocasionan que la distorsione. Aprender es un acto lineal que implica actividad, intencionalidad y práctica para acercarse a dicha verdad.	La realidad y el conocimiento nunca se corresponden fielmente. El aprendizaje produce múltiples y válidos puntos de vista. Es necesaria la interacción sujeto-objeto, sujeto-sujeto, y la articulación de condiciones, procesos y resultados.	
<i>1. En la concepción de aprendizaje del docente</i>	El aprendizaje es un estado de la persona que se da al reproducir fielmente un modelo, después de haber sido expuesta a él. Es conocer acumulativamente.	Aprender es un proceso mental para acercarse a una verdad, lo cual demanda tiempo y esfuerzo.	Es dar significado a la información con un matiz personal; implica una transformación de uno mismo mientras se transforma el conocimiento.	
<i>2. En las características que atribuye el docente al aprendiz</i>	El alumno debe estar físicamente capacitado para acceder a la información (edad, salud, nutrición, inteligencia); tiene actitudes de obediencia y aceptación sin cuestionamiento.	El aprendiz interpreta el mundo desde un punto de vista particular, pero es capaz de acercarse a la verdad a través de la enseñanza y práctica.	Todo aprendiz, al acercarse a una realidad, tiene un propósito y un contexto, además de la capacidad de recrear el conocimiento e ir más allá de la reproducción. Es también capaz de autorregular su aprendizaje.	
<i>3. Según los procesos considerados por el docente para lograr el aprendizaje del alumno</i>	Basta la exposición del aprendiz al objeto de aprendizaje. No se cuestiona sobre procesos cognitivos internos. Un aprendizaje nuevo no afecta uno anterior.	La atención, memoria, inferencias y comparaciones, entre otros procesos mentales, propician la interpretación del mundo desde una experiencia personal.	Considera un sistema de interacción constante entre el contexto, los procesos cognitivos y el resultado obtenido, que tienen una influencia entre sí cada vez que se aprende y se condicionan mutuamente.	
<i>4. Según lo que el docente considera las actividades básicas de aprendizaje (por parte del alumno)</i>	Es importante la repetición fiel de lo estudiado; observación pasiva, memorización y reproducción.	Es básica la participación del alumno, su observación intencional, atención y práctica.	Es necesaria la exploración, experimentación, construcción, principalmente interacción.	
<i>5. Características que asigna al objeto de aprendizaje</i>	Una verdad absoluta; el conocimiento se corresponde directamente a la realidad.	Una verdad absoluta; un nuevo aprendizaje puede aumentar en su complejidad respecto de uno anterior.	Debe ser construido y recreado; es producto de una interacción.	
<i>6. Según lo que espera como resultado del aprendizaje</i>	Reproducción de la realidad; productos identificables como copia fiel, iguales a pesar de ser realizados por personas diferentes en momentos diferentes.	Reproducción de la realidad que puede tener distinta calidad entre sujetos; distorsión de la realidad.	Transformación y reelaboración del conocimiento. Redescubrimiento del contenido aprendido.	
<i>7. Según las condiciones consideradas para el aprendizaje externas al alumno</i>	Existen condiciones que aseguran el aprendizaje y otras que lo obstaculizan.	Las condiciones pueden afectar las acciones y procesos del que aprende, y estos, a su vez, el resultado de aprender.	El aprendiz es consciente de las condiciones que hacen posible su aprendizaje.	

Elaboración a partir de la información obtenida en Pozo y Monereo (1999) y Pozo (2006).

ANEXO 2. DEFINICIÓN DE CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS

Categoría: Presencia de las teorías del dominio en la evaluación del aprendizaje.	
<i>Teoría directa</i>	<i>Teoría interpretativa</i>
<p>1.1 En la concepción de evaluación del aprendizaje</p>	<p>Evaluar es medir el resultado de la enseñanza, es conocer si el alumno aprendió o no, únicos estados posibles de hallar. Esto se puede observar si el alumno reproduce lo que se le ha enseñado.</p>
<p>1.2 En las formas de proceder al evaluar el aprendizaje</p>	<p>Se evalúa preguntando directamente por el concepto dado, se solicita la reproducción de modelos. Se evalúa un segmento de los contenidos enseñados.</p>
<p>1.3 En las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados</p>	<p>Los instrumentos y técnicas tienden a solicitar verdad o falsedad, reproducción, demostrar el aprendizaje de un concepto.</p>
<p>1.4 Al determinar los momentos de evaluación</p>	<p>El momento es fijo, está determinado previamente y suele ser al final del periodo de enseñanza - aprendizaje.</p>
<p>1.5 En la valoración de los resultados</p>	<p>Se aprueba una respuesta si reproduce la realidad.</p>
<p>1.6 En el uso de la información obtenida al evaluar</p>	<p>La información se utiliza como dato estadístico, administrativo, para conocer con referencia numérica el rendimiento de un grupo, y así conocer si el alumno fue capaz de aprender o no, si es el mejor o el que tiene dificultad, si tiene deficiencias.</p>
<p>Teoría constructiva</p>	<p>Evaluar es conocer cómo el alumno da significado propio a la información trabajada, es darle la posibilidad de demostrar cómo puede crear, producir algo a partir de lo dado en las sesiones de enseñanza y aprendizaje. Ante la creación y la crítica, se busca conocer la capacidad de argumentarlas.</p>
<p>Teoría instrumental</p>	<p>Se buscan estrategias de evaluación que propicien la creación, construcción y producción. Para ello se generan situaciones de interacción e intercambio, para criticar a través de instrumentos y técnicas diversas.</p>
<p>Teoría contextual</p>	<p>Los instrumentos de evaluación evalúan capacidades, se da la oportunidad de creación, de uso de elementos contextuales, fomenta la crítica y la argumentación, la interacción con diversos sujetos y materiales.</p>
<p>Teoría de la interacción</p>	<p>Puede ser en distintos momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje. El alumno es quien estará preparado, en la medida en que se acerque a su propósito de aprendizaje. Evaluarlo en distintos momentos propicia la retroalimentación e interacción.</p>
<p>Teoría de la evaluación</p>	<p>Se aprueba la demostración de la elaboración propia; es mejor mientras más original y argumentada sea la respuesta.</p>
<p>Teoría de la retroalimentación</p>	<p>Se sabe que la evaluación tiene sus limitaciones para evidenciar si un alumno aprendió o no, por eso la información obtenida en una técnica es considerada solo una parte de los datos para conocer el nivel de aprendizaje y determinar cómo potenciar el progreso de cada alumno.</p>

Elaboración a partir de la información obtenida en Pozo y Monereo (1999) y Pozo (2006)