

¿QUÉ PIENSA EL PROFESOR DE LA EVALUACIÓN EN SU PRACTICA DOCENTE?

Ana Sofia Aparicio Pereda, Rosa Eulalia Cardoso Paredes

Universidade de São Paulo (Brasil), Institución Educativa Privada “Miguel Grau” (Perú)
anasofiap@usp.br, rcardoso@pucp.edu.pe

Palabras clave: Evaluación, práctica docente, pensamiento docente, teorías implícitas

Key words: Assessment, teaching practice, teaching thinking, implicit theories

RESUMEN: Nuestro estudio explora el pensamiento que el profesor tiene acerca de su práctica docente en la evaluación a través del Cuestionario anónimo de experiencias docentes de Jáuregui et al. (2003), que evalúa cuatro dimensiones enfocadas en las teorías implícitas: evaluación del aprendizaje; planificación de la evaluación; atribución causal del rendimiento y sistema de calificación y pruebas.

En total participaron 128 profesores de enseñanza básica de una institución privada con sede en la ciudad de Lima-Perú y además de diferentes especialidades. De la muestra total del estudio, se enfocó en el grupo de profesores que dictaban Ciencias y Matemáticas, siendo estos un total de 49 participantes.

ABSTRACT: Our study explores the thoughts that the teacher has about their teaching practice in the assessment through anonymous questionnaire teaching experiences of Jauregui et al. (2003), which evaluates four dimensions implicit theories focused on : assessment of learning; evaluation planning ; causal attribution of performance and system qualification and testing .

They included 128 primary school teachers from a private institution with headquarters in Lima - Peru and different specialties. Of the total sample our study focused on a group of professors who taught science and math and totaling 49 participants.

■ INTRODUCCIÓN

La evaluación va más allá del carácter puramente técnico, revela también, situaciones cognitivas, ideológicas, afectivas e contextuales de los sujetos que forman parte de ella. Como es mencionado por Carr (1999), la evaluación puede manifestarse como una práctica "incrustada en la teoría", al mostrar la conexión entre las teorías y el quehacer pedagógico.

Muchas veces existen algunas concepciones, creencias, representaciones a nivel institucional que no son explícitas. Esto es que no están documentadas o no aparecen explícitamente en los documentos institucionales, más son manifestadas y practicadas en el quehacer pedagógico diario por los responsables del proceso de enseñanza e aprendizaje, los docentes de aula.

Así mismo, el estudio del pensamiento docente constituye un área de investigación de larga tradición, especialmente en la realidad educativa norteamericana, en Latinoamérica es un área trabajada hace pocos años y cuyos resultados no son difundidos lo suficientemente como para que estos produzcan efectos de mejora en las prácticas diarias. El estudio de las teorías implícitas centradas en el profesor, inicialmente propuestas por Nisbett y Ross (1980); Clark y Peterson (1984), permiten una comprensión del cómo y porqué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y funcionamiento que lo caracterizan, en el que subyacen procesos de pensamiento llamados teorías implícitas, no en el entendido epistemológico, sino más en el entendido de creencias y proposiciones razonablemente explícitas acumuladas por los docentes como consecuencia de su variada experiencia formativa tanto crítico conceptual, como en la propia dinámica de sus funciones. La investigaciones como de Riquelme (2000), Perafán (2002), Jáuregui et al (2003) e Turpo (2011) son desarrolladas y centradas en el estudio del pensamiento del profesor relacionadas con sus prácticas pedagógicas y de evaluación.

■ JUSTIFICACIÓN

Al ser las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus pensamientos, relativamente poco investigadas, ha sido un motivo para que haya impedido develar y solucionar problemas o controversias asociadas sus resultados o consecuencias en el proceso. Es por eso que con esta investigación se ha querido aproximar a las teorías y concepciones implícitas del profesor de matemáticas y ciencias a partir de una reflexión de los resultados encontrados. Consideramos que este tipo de estudios puede orientar acerca de la evaluación por parte de los profesores y conocer las prácticas docentes develando las disonancias, contradicciones y /o repercusiones posteriores en sus estudiantes.

■ OBJETIVOS

Las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus pensamientos, han sido relativamente poco investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar problemas o controversias asociadas sus resultados o consecuencias en el proceso.

Nuestro estudio explora los pensamientos que el profesor tiene acerca de su práctica docente en la evaluación a través de cuatro dimensiones: teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje; teorías implícitas sobre planificación de la evaluación; teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento; teorías implícitas sobre sistema de calificación y pruebas

Con nuestra investigación queremos aproximarnos a las teorías y concepciones implícitas del profesor de matemáticas y ciencias a partir de una reflexión de los resultados encontrados. Creemos que este tipo de estudios puede orientar acerca de la evaluación por parte de los profesores y conocer las prácticas docentes develando las disonancias, contradicciones y /o repercusiones posteriores en sus estudiantes.

■ MARCO TEÓRICO

El estudio del pensamiento docente constituye un área de investigación de larga tradición, especialmente en la realidad educativa norteamericana, en tanto que en el contexto latinoamericano, recién se encuentra en sus inicios. En Chile, Riquelme Bravo (2000) se interesó en investigar las teorías implícitas y las prácticas de evaluación del rendimiento. El estudio de las teorías implícitas inicialmente propuestas por Nisbett y Ross (1980); Clark y Peterson (1984), permiten una comprensión del cómo y porqué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y funcionamiento que lo caracterizan, en el que subyacen procesos de pensamiento llamados teorías implícitas, no en el entendido epistemológico, sino más en el entendido de creencias y proposiciones razonablemente explícitas acumuladas por los docentes como consecuencia de su variada experiencia formativa tanto crítico conceptual, así como en la propia dinámica de sus funciones, su práctica.

En lo sustancial, el estudio ha develado que uno de los problemas cruciales está en el pensamiento del docente, tal vez, debido a la orientación formativa básicamente instrumental, que no lo induce a ser creativo, crítico y autocrítico de sus propias experiencias; es posible aun cuando se le provean las mejores condiciones de trabajo en el aula, el mejor equipamiento, e incluso una mejora sustancial en sus remuneraciones, no habrían cambios significativos, podría ser entonces crucial cambiar el enfoque formativo del docente, más allá de los esfuerzos por modernizar la currícula, descentralizar la educación, o buscar la ansiada calidad con equidad.

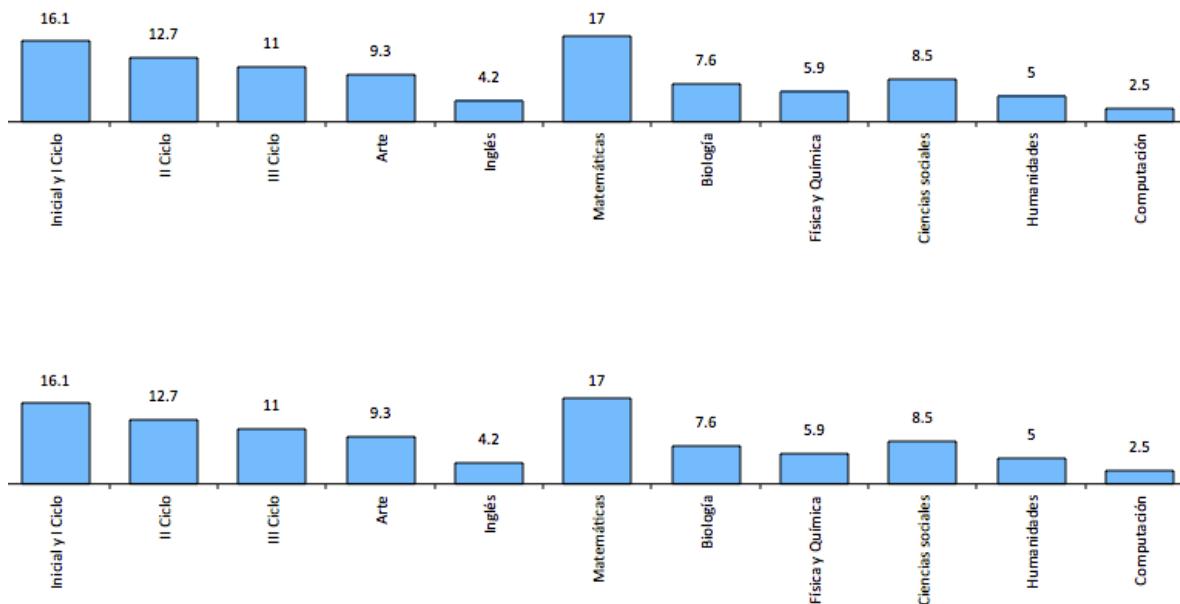
■ METODOLOGÍA

Muestra de estudio: Para el estudio del significado personal declarado hemos evaluado 118 profesores de enseñanza básica de diferentes especialidades (ver Tabla 1). Se evalúan las respuestas en 4 rubros: Teorías implícitas, estilos de evaluación, estilos instrumentales de evaluación y percepciones docentes. A continuación son detallados los resultados encontrados en cada uno.

Tabla 1. Profesores participantes en el estudio de teorías implícitas de acuerdo a la plana docente en el CBB

Planas	Frecuencia	%
I Ciclo	19	16.10
II Ciclo	15	12.71
III Ciclo	13	11.02
Inglés	6	5.08
Ciencia y Matemática	49	41.53
Ciencias Sociales	10	8.47
Humanidades	6	5.8
Total	118	100.00

Figura 1. Docentes participantes por plana en porcentajes



De acuerdo al cuadro 1 y a la figura 1, podemos observar que los mayores porcentajes de profesores participantes del estudio son de la especialidad de Matemáticas, Inicial y I ciclo y II Ciclo

Instrumentos

El cuestionario anónimo de experiencias docentes es presentado por Jáuregui, R.; Carrasco del Carpio, L. y Montes, I. (2003), comprende 30 ítems válidos (13 enunciados positivos y 17 negativos). Para determinar la confiabilidad del instrumento los autores usaron el método de

consistencia interna Alfa de Cronbach (esta medida asume que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. El instrumento alcanzo un Alpha de 0,80, que indica una buena confiabilidad.

Los enunciados se distribuyen en 4 dimensiones: teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje (ítems 4, 7, 11, 13, 16, 18, 24, 27 y 28); teorías implícitas sobre planificación de la evaluación (ítems 3, 6, 9, 15, 17, 21 y 22); teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento (ítems 1, 2, 5, 8, 12, 20, 26, 29 y 30); teorías implícitas sobre sistema de calificación y pruebas (ítems 10, 14, 19, 23 y 25). Adicionalmente, se formó una subescala denominada percepciones hacia el sentido de la evaluación (ítems 7, 11, 13, 14, 18, 23, 24, 28 y 29). Esta última sub escala permitió a los autores calcular un puntaje global para establecer diferencias de promedios (prueba T y prueba ANOVA) de acuerdo al género y tiempo de servicio de los profesores por ellos evaluados. Nuestra investigación no hará uso de estos análisis.

El análisis de nuestra investigación se enfoca en las respuestas globales dadas por la muestra de profesores (N=118) de Ciencias y Matemáticas en cada una de las dimensiones evaluadas.

■ RESULTADOS

En general los profesores de matemáticas y ciencias evaluados piensan en su mayoría que hay una fuerte influencia del profesor en el rendimiento de los alumnos y se califica como el responsable de la planificación y calificación en la evaluación.

En la tabla 2 se muestra las respuestas de los profesores evaluados para cada dimensión que se hace referencia (Teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje, sobre la planificación de la evaluación, sobre la atribución causal del rendimiento y sobre el sistema de calificación y pruebas) y podemos observar a través de los puntajes obtenidos a los ítems mejor valorados por los evaluados.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas del cuestionario de experiencias docentes en profesores de Matemática y Ciencia

Ítem	Teorías implícitas sobre evaluación del aprendizaje para los profesores	CA	A	I	D	CD
4	Es preferible no comunicar anticipadamente a los alumnos cómo serán evaluados para asegurar la objetividad del proceso	2.5	15.3	11.0	44.9	26.3
7	Es preferible evaluar al fin de un período de enseñanza que hacerlo seguido	0	2.5	3.4	32.2	61.9
11	Cuando un alumno es informado acerca de cómo será evaluado le damos la posibilidad de que aprenda mientras se prepara para este proceso	32.2	55.1	3.4	6.8	2.5

13	La misión de la evaluación es hacer que todos o casi todos los alumnos dominen las competencias	7.6	19.5	9.3	50.8	12.7
16	Es recomendable que el profesor asuma una actitud seria el día que tome exámenes para evitar que los alumnos “copien”	12.7	33.9	7.6	28.0	17.8
18	Está claro que la evaluación fundamentalmente sirve para apreciar el rendimiento del alumno a fin de asignar un puntaje justo	7.6	29.7	11.9	36.4	14.4
24	Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza	13.6	41.5	21.2	18.6	5.1
27	Al observar el trabajo cotidiano de los alumnos, los estamos evaluando	39.0	43.2	16.9		0.8
28	La evaluación es un proceso permanente cuando aplicamos con mucha frecuencia exámenes o pruebas escritas	7.6	13.6	22.0	47.5	9.3

Teorías implícitas sobre planificación de la evaluación para los profesores

3	La determinación de metas de aprendizaje en un asunto que debe dejarse a criterio del docente	6.8	46.6	11.9	27.1	7.6
6	No es necesario planificar por escrito el proceso de evaluación del aprendizaje, en especial cuando ya se tiene experiencia	1.7	3.4	3.4	35.6	55.9
9	Cuando uno tiene un plan fijado de evaluación es preferible no modificarlo así las circunstancias lo requieran	3.4	10.2	4.2	54.2	28.0
15	No es necesario efectuar retroalimentación en alumnos con rendimiento exitoso	8.5	12.7	5.1	50.0	23.7
17	Es preferible elaborar los instrumentos de evaluación con la debida anticipación	57.6	29.7	0.8	5.9	5.9
21	Durante la enseñanza, el docente trata de recordar y de llevar a la práctica esa imagen mental del plan (que en parte no consta por escrito)	4.2	33.9	16.9	30.5	14.4

Teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento en profesores

1	Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el docente ha hecho un buen trabajo	28.8	64.4	2.5	4.2	0
2	El buen trato del docente durante la toma de una prueba escrita o examen influye decididamente en el rendimiento del alumno	16.9	46.6	6.8	20.3	9.3
5	No hay prueba mal tomada, sino alumno mal preparado	0	15.3	14.4	37.3	33.1

8	El docente debería pasar por alto los errores cometidos los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje	2.5	7.6	1.7	28.0	60.2
12	Los alumnos con dificultad para aprender que provienen de entornos marginales deberían ser exigidos en menor intensidad (tener experiencias diferentes para ellos, a fin de no frustrarlos)	11.0	34.7	8.5	33.9	11.9
20	Hay alumnos que por su escasa capacidad intelectual no están en condiciones de enfrentar los desafíos escolares	5.1	21.2	11.0	38.1	24.6
26	La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos	12.7	42.4	24.6	16.9	3.4
29	El rendimiento deficiente es atribuible fundamentalmente al alumno	0	2.5	22.0	41.5	33.9
30	Los problemas de aprendizaje de los alumnos no son responsabilidad del docente, sino mayormente del entorno familiar	0.8	13.6	21.2	49.2	15.3
Teorías implícitas sobre sistema de calificación y pruebas para los profesores						
10	Los docentes varones tienden a molestar más fácilmente durante una sesión de evaluación con alumnos indisciplinados	0	5.9	13.6	40.7	39.8
14	En muchos casos las pruebas orales pueden llegar a ser más pertinentes que las pruebas escritas	18.6	58.5	7.6	14.4	.8
19	La calificación con escala vigesimal es más pertinente que el uso del sistema por letras	24.6	25.4	27.1	16.9	5.9
22	En la evaluación del aprendizaje es preferible tener una programación minuciosa para evitar que el profesor haga lo que le parece	21.2	44.1	11.0	16.1	7.6
23	La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas	36.4	35.6	22.0	4.2	1.7
25	Los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno, lo que dificulta su evaluación	1.7	11.9	22.9	47.5	16.1

CA: Completamente de acuerdo **A:** Acuerdo **I:** Indiferente **D:** Desacuerdo **CD:** Completamente en desacuerdo

■ CONCLUSIONES

En general los profesores de matemáticas y ciencias evaluados piensan en su mayoría que hay una fuerte influencia del profesor en el rendimiento de los alumnos y se califica como el

responsable de la planificación y calificación en la evaluación. Así, los ítem mejor valorados por dimensión se dan de la siguiente manera:

En la dimensión evaluación del aprendizaje son: “Es recomendable que el profesor asuma una actitud seria el día que tome exámenes para evitar que los alumnos “copien” (ítem 16); Es normal que hayan deficientes, regulares y buenos alumnos como resultado de la enseñanza” (ítem 24); “al observar el trabajo cotidiano de los alumnos, los estamos evaluando” (ítem 27).

En la dimensión planificación de la evaluación: “La determinación de metas de aprendizaje es un asunto que debe dejarse a criterio del docente” (ítem 3).

En la dimensión atribución causal del rendimiento: “Cuando todos los alumnos tienen un rendimiento aceptable, es porque el docente ha hecho un buen trabajo” (ítem 1); “El buen trato del docente durante la toma de una prueba escrita o examen influye decididamente en el rendimiento del alumno” (ítem 2); “La eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos” (ítem 25).

Así mismo, en la dimensión sobre sistema de calificación y pruebas: “La evaluación puede transcurrir muchas veces sin necesidad de aplicar pruebas escritas” (ítem 23).

■ COMENTARIOS FINALES

Desde esta investigación, podemos inferir que es muy importante conocer la prácticas que los docentes realizan en el día a día en sus aulas para poder identificar las teorías implícitas que ellos manejan. A través de sus respuestas y lo que se pueda observar, podemos saber por ejemplo si aún siguen pensando que “es preferible evaluar al fin de un período de enseñanza que hacerlo seguido”, o que se siga clasificando a los alumnos de manera subjetiva “deficientes, regulares y buenos alumnos”, así como que ellos sigan desconociendo las formas en que deben ser evaluados y solamente con un determinado tipo de pruebas. Es decir que aún hay una concepción de evaluación en términos de calificación. Del mismo modo se observa que la eficacia de un docente está relacionada con el rendimiento de sus alumnos y el fracaso es atribuible fundamentalmente al alumno o la problemática que este puede tener desde la familia. Aún se sigue observando una evaluación muy individualista por ello las respuestas muestran que los docentes siguen pensando que “los trabajos en grupo no permiten diferenciar el rendimiento individual del alumno” y más bien produce una dificultad en su ejecución.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, W. y Kemmis, S. (1999). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. y Peterson, P. (1984). East Teacher's thought process Lansing. *Research Series No. 72*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Jauregui, R.; Carrasco del Carpio, L.; Montes I. (2003). *Evaluando, evaluando; qué piensa y que hace el docente en el aula*. Tesis de Maestría publicada. Universidad Católica de Santa María. Perú.
- Nisbett y Ross (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

- Perafán, G. y Adúriz, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Riquelme Bravo, P. (2000). Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. En: *Congreso Nacional Reduc “Investigación Educativa e Información”*. Santiago de Chile.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa. *Revista Peruana de Investigación Educativa* Nro 3. 159-200