

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES VISTA DESDE LOS PROFESORES EFECTIVOS QUE ENSEÑAN PSICOLOGÍA

Jesús Carlos Guzmán

Currículo: profesor del Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. Realiza estudios de doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Autor de varias publicaciones, socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) e integrante de la American Educational Research Association (AERA).

Resumen

Por medio de entrevistas, se investigó en profundidad la manera como conciben la evaluación del aprendizaje 25 profesores de psicología que imparten docencia teórica y práctica, seleccionados por ser valorados por sus alumnos como buenos profesores. Lo presentado es sólo una parte de una investigación más amplia, cuyo propósito fue averiguar su pensamiento didáctico; es decir, cómo definen la enseñanza, sus finalidades, al aprendizaje y la evaluación. El artículo busca contraponer sus visiones sobre la evaluación con las predominantes actualmente centradas en la acreditación y certificación de conocimientos.

Abstract

This article presents the results of the interviews to 25 psychology professors — who teach theory and practice— regarding how they consider the assessments of learning. They were selected because students graded them as good teachers. The following results are a sample of a broader study with the purpose of determining their educational views i.e. how do they define education, its aims, learning and evaluation? The article uses these evaluation views to challenge the current trends that focus on accreditation and certifying knowledge.

OBJETO DE ESTUDIO

El pensamiento didáctico es un constructo que intenta identificar las creencias, saberes y acciones de los docentes sobre temas propios de su labor; lo componen las definiciones que ellos tienen sobre los diferentes aspectos de la docencia, como las formas de concebir la enseñanza y sus fines, el aprendizaje, y la evaluación. Combina tanto los aspectos tácitos como explícitos de la docencia; constituye una teoría personal subjetiva derivada del contexto sociocultural donde ella ocurre. Su relevancia estriba en su importante papel para determinar la actuación de los maestros, ya que en buena parte establece y justifica sus acciones. Esto es así porque regularmente actuamos de acuerdo con lo que pensamos. Lo aquí presentado se refiere sólo a sus visiones respecto a la evaluación, por lo que se analizan las diferentes maneras de definirla y se destacan los rasgos a los que ellos dan relevancia. Los resultados sobre los otros aspectos del pensamiento didáctico obtenidos en la investigación pueden consultarse en Carlos, 2008.

INTRODUCCIÓN

El interés actual en valorar masivamente el aprovechamiento escolar de los estudiantes y la difusión de los resultados obtenidos por cada escuela, puede tener el efecto pernicioso para el acto educativo de que la enseñanza se convierta en una actividad para preparar a los alumnos a pasar dichas pruebas, y

pierda, así, gran parte de su razón de ser y afecte al profesor al distorsionar su labor y enajenar sus funciones.

Por ello, en una perspectiva opuesta a la antes descrita, esta investigación desea valorar el papel del docente como un profesional de la educación que tiene mucho que decir sobre los diferentes aspectos que componen la enseñanza. Se pretende averiguar las visiones sobre la evaluación de profesores considerados efectivos por sus alumnos; por ser tan valorados, sería conveniente saber a qué aspectos de la función evaluativa ellos le dan prioridad y las razones que ofrecen. Lo interesante de conocer lo anterior es contrastar sus opiniones con la visión prevaleciente de concebir la evaluación como un acto administrativo, consistente en aplicar pruebas para calificar a los alumnos y ubicarlos en categorías como “sobresaliente”, “deficiente”, entre otras, sin importar las razones de dichos resultados ni mucho menos aplicar las medidas correctivas necesarias para revertir aquellos no deseados.

Preocupa que este desmedido valor otorgado a la evaluación pueda convertirla en un fin en sí misma; no en un medio para averiguar lo que sucede en realidad en nuestras escuelas. No se duda del valor educativo que puede tener la evaluación como mecanismo para estimar de una forma técnicamente bien hecha y justa los aprendizajes de los estudiantes, pero existe el peligro que al sobrevalorar los resultados por encima de otras consideraciones, pueda desdibujarse el sentido educativo; por ello, es pertinente saber lo que los profesores eficaces —catalogados así por sus alumnos— no puedan decir al respecto.

Descripción de la investigación

El estudio consistió en entrevistas en profundidad a 25 profesores que imparten clases teóricas y prácticas en la Facultad de Psicología de la UNAM. Fueron escogidos por medio de una encuesta en la que los alumnos tenían que calificar a su maestro como bueno, regular o malo y exponer sus razones. La encuesta fue aplicada a 1,664 estudiantes/materia, es decir, un alumno pudo valorar a cinco docentes; por eso, no hay una relación directa entre un alumno y un profesor. Para seleccionar a los entrevistados se siguieron los siguientes criterios en orden de preferencia:

- Ser considerado como buen maestro por más de 90% de los alumnos de un grupo.
- De ser posible, obtener 90% en dos grupos diferentes.
- Se dio preferencia a quienes obtuvieron 100% de calificación como buenos por sus estudiantes.
- El número de estudiantes que lo calificó fue de al menos trece.
- Se procuró que fueran de diferentes materias y semestres; si bien, la mayoría impartían clases en los primeros cuatro semestres de la carrera.
- Se cotejaron las calificaciones obtenidas con otras evaluaciones docentes realizadas en la facultad, y se dio prioridad a aquellos docentes que en esas evaluaciones también salieran bien valorados por sus estudiantes.
- La disponibilidad de los profesores y su aceptación a ser entrevistados.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Son tres los temas que fundamentan la presente investigación: uno se refiere a la

evaluación de los aprendizajes; otro al pensamiento didáctico; y uno más al estudio del profesor efectivo.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes, sobre todo en la modalidad de exámenes masivos, está teniendo un gran auge en nuestro país. Se calcula que durante un ciclo escolar son aplicadas cinco pruebas de tipo nacional —como Enlace y Excale—, internacional —como PISA— y hasta las elaboradas por las propias entidades federativas. PISA valora competencia, no el currículo, y compara el rendimiento de los alumnos con el obtenido por estudiantes de otros países. Excale, por su parte, pretende evaluar el funcionamiento global del sistema educativo mexicano a nivel básico; esta prueba fue diseñada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), a partir de muestras nacionales de estudiantes y pretende valorar los resultados curriculares. El supuesto de ella es que “las puntuaciones de las pruebas muestran qué tanto los estudiantes saben y pueden hacer con respecto al currículo nacional” (Backhoff *et al.*, 2007, p. 13). La prueba Enlace, por otra parte, valora el rendimiento de cada escuela y la labor de sus docentes, ya que se aplica a todos los estudiantes de los grados seleccionados y en sus resultados se publican, para destacar, cuáles escuelas obtuvieron los puntajes más altos y cuáles los más bajos.

Si bien los resultados de estas evaluaciones nos sirven para tener una certeza mayor sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo, una de las distorsiones para la labor educativa que pueden producir es que los maestros, ante las presiones de los directores y los padres de familia, enseñen para que sus alumnos aprueben estas pruebas y no se preocupen en cómo incidir y mejorar sus procesos de aprendizaje para convertirse en aprendices autónomos y eficaces, que es la función que, a nuestro juicio, debería tener la enseñanza en todos los niveles. El problema es que al dar prioridad únicamente a los puntajes o las calificaciones obtenidas, es probable que su preocupación consista en mejorar tales resultados, entonces encaminen sus esfuerzos educativos en esa dirección y no en formar en los conocimientos, competencias y actitudes que le son necesarias a los educandos para afrontar de modo adecuado los retos del mundo actual y contribuir también a su desarrollo personal.

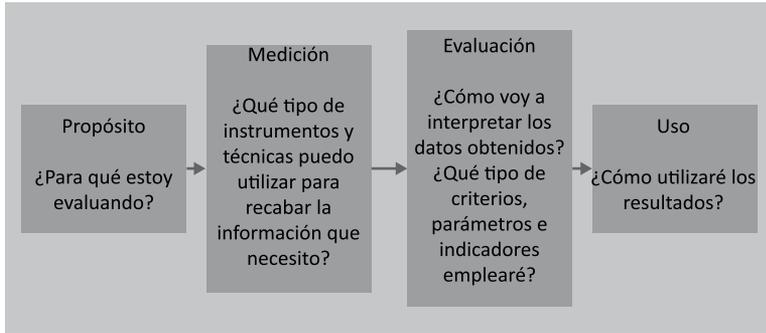
Hay muchas definiciones de lo que es la evaluación de los aprendizajes; por ejemplo, autores como Stufflebeam y Shinkfield (1989) la conciben como un proceso mediante el cual se identifica, obtiene y provee información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas educativas. Comprende tanto la planeación como la puesta en práctica y, sobre todo, la verificación del impacto de determinadas estrategias de enseñanza. Todo lo anterior debe emplearse como guía para la toma de decisiones. Otras posturas mantienen que la evaluación no debe tener estos propósitos, sino ser un mecanismo para ayudarnos a conocer y comprender mejor una realidad educativa.

Hay acuerdo, sin embargo, que evaluar implica emitir juicios de valor; juzgamos si algo es “bueno”, “mejor” o “no satisfactorio” o “deficiente”, conforme a ciertos valores o parámetros; por eso, conlleva siempre la comparación de lo encontrado o existente con valores, normas o criterios de lo que se considera adecuado o digno de lograr. Hay acuerdo, también, en que la evaluación debe realizarse de manera sistemática, rigurosa y su recopilación de información ha de valerle tanto de lo cuantitativo como lo cualitativo y cumplir con los requisitos técnicos de tener *validez*,

confiabilidad, representatividad, poder discriminatorio y factibilidad (Carlos, 2009).

En particular, en la evaluación de los aprendizajes hay coincidencias en que ésta consiste en la *verificación tanto como proceso y producto de los objetivos o intenciones de aprendizaje*; es decir, *juzga lo adquirido por los alumnos como resultado de un proceso instruccional y utiliza la información resultante para mejorar la enseñanza*.

Esquema



Para resaltar sus funciones y componentes, McMillan (2001) ha planteado que la evaluación de los aprendizajes escolares está compuesta por: *propósito, medición, evaluación y uso*, los cuales aparecen resumidos en forma de pregunta en el esquema.

Independientemente del momento en que se aplique la evaluación (antes, durante o después de la instrucción), un primer paso es especificar las metas o propósitos de realizarla. Claro que evaluar es, las más de las veces, una obligación estipulada por la institución educativa; aquí lo elemental es que el docente se pregunte *¿por qué quiero hacerlo?*, sobre todo que tenga claridad personal acerca de si lo que le importa es pasar o reprobar alumnos o si desea ayudarlos a aprender. En ciertas ocasiones, lo anterior parece lo mismo, pero, como nos consta a diario en nuestras escuelas, ambos fines no siempre coinciden.

La relación entre los fines de la enseñanza y la evaluación consiste en que la primera busca que el estudiante adquiera cuerpos significativos de conocimientos para lograr la comprensión; esto es, ser capaz de realizar un manejo personalizado de lo que sabe y pueda emplearlo para enfrentar adecuadamente nuevas situaciones, mientras que la segunda persigue verificar, por medio de diferentes mecanismos, que lo anterior se vaya logrando. La relevancia de cumplir de forma apropiada la tarea evaluativa es estipulada por Weimer (2002): *“Se aprende lo que se evalúa”*.

La segunda y la tercera fase de este esquema son confundidas a menudo, ya que para muchos educadores significan lo mismo. Sin embargo, no es así: medir o calificar simplemente nos da un número o una cantidad, pero eso no es evaluar; la evaluación, como se mencionó antes, implica emitir un juicio de valor sobre los resultados; es pronunciarse sobre lo encontrado. El número sirve, pero lo importante es la interpretación y el análisis de los factores que inciden, tanto positiva como negativamente, en el resultado para averiguar por qué se obtuvieron esas calificaciones y tomar medidas al respecto, además de considerar estos factores

de tal modo que nuestra valoración sea justa y tome en cuenta la situación o contexto donde se da la enseñanza.

La cuarta fase, la del uso de los resultados, es una función casi ausente en nuestro sistema educativo. Como se ha señalado, se aplican muchas pruebas y los resultados se difunden, lo cual es adecuado, pero y luego ¿qué? La tarea urgente es utilizar los resultados para proponer políticas educativas que contribuyan a mejorar nuestro nivel educativo, que buena falta le hace. No obstante, hasta el momento rara vez son considerados para fundamentar las innovaciones educativas. La evaluación sólo tiene sentido cuando lo obtenido es aplicado para corregir lo que haya que mejorar y mantener aquello que sí funciona; de no llegarse a esta fase, todos los esfuerzos anteriores son vanos.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un medio que nos permite saber con la mejor exactitud lo que está sucediendo en los distintos aspectos del acto educativo; es una herramienta para conocer con la mayor precisión posible una realidad. Su valor consiste en ofrecer información sobre los efectos de la aplicación de diversas estrategias y acciones para lograr que los alumnos aprendan conocimientos significativos, pertinentes y relevantes para su vida presente y futura.

Otras características deseables de la evaluación son: ser multidimensional; es decir, incluir diferentes tipos de conocimientos, ya que ahora lo más valorado es el dominio teórico del conocimiento, pero no del manejo de las habilidades o del desarrollo de actitudes positivas por parte del estudiante. Una buena evaluación debe preocuparse en definir los criterios para considerar una ejecución de calidad y ayudar a los estudiantes a cumplirlos (Carlos, 2009). Se precisa ahora que la evaluación sea rica y diversificada, sensible para aprehender las variadas cualidades de los resultados de aprendizaje y ya no preocuparse sólo en calificar y clasificar a los alumnos. Por último, debe ser situada, es decir, evaluar a los alumnos en aquellos contextos o situaciones en las que se les pedirá que muestren el conocimiento (García, 2002), y no ser una arbitraria o con tareas que únicamente ocurren en la escuela, pero no fuera de ella.

Así, la evaluación es un proceso complejo y dinámico. No es una tarea homogénea dirigida a la valoración de una sola clase de conocimientos, básicamente los que puedan ser medibles de manera sencilla y delimitada, como a la burocracia educativa le gusta concebirla (Darling-Hammond, 2001). La importancia de la evaluación se resume en lo aseverado por Rowntree: "Si deseamos descubrir la verdad acerca de un sistema educativo, debemos fijarnos en sus procedimientos de evaluación" (1977, citado por Ramsden, 2007, p. 1).

El pensamiento didáctico

Resulta necesario conocer qué opinan los propios docentes sobre este tema, en especial aquellos que los alumnos consideran buenos maestros porque sienten que aprenden con ellos; por eso, es conveniente identificar su pensamiento docente tal como lo hemos definido antes. La relevancia de estudiarlo es porque ha sido señalado como uno de los componentes cruciales para comprender la docencia, al guiar y justificar las acciones de los profesores y determinar en buena medida lo que hacen (Aiezencang y Baquero, 2000; Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Campbell, 2001; Carlos, 2006 y 2008; Clark y Peterson, 1990; Cruz, 2005; De la Cruz, Ricco y Baccala, 1998; Elizalde, 2002; García, 2003; Five y Buehl, 2008; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Schoenfeld, 1998; y Shavelson y Stern, 1981). Se-

gún Goodyear y Hativa (2002) y Monroy y Díaz (2001), es cada vez más reconocida su contribución en la mejora de la docencia.

¿Cómo se formó este pensamiento? Una parte es consecuencia de la preparación y actualización docente recibida, pero una proporción mayor es el resultado de las vivencias personales adquiridas de modo implícito a través de su práctica diaria, primero como alumno y luego como docente. Este conjunto de saberes es lo que viene a ser la llamada “experiencia docente” (Macchiariola, 1998 y McAlpine y Weston, 2002); constituyen sus razones para actuar dentro del salón de clase de determinada manera; el profesor lo necesita para enfrentar la complejidad de la función docente; su fin es ayudarlo a interpretar y dar orden a su mundo, y le es útil como eje para reflexionar y organizar la acción (Cruz, 2005).

Un punto fundamental es que este tipo de pensamiento, si bien su manifestación es individual, está mediatizado por las formas culturales de cada sociedad y por el contexto particular de enseñanza, ya que el docente no piensa ni actúa como individuo aislado, sino como parte de una institución educativa. Así, las experiencias de los docentes, aunque únicas e idiosincrásicas, son, a la vez, sociales y compartidas por la comunidad docente.

Una de las primeras dificultades al abordar este tema es el poco acuerdo que hay para definirlo. Según reportan Kane y cols. (2002), existen 23 maneras de denominarla; se citan, a modo de ejemplo, las siguientes: “Preconcepciones, disposiciones, actitudes, teorías implícitas, creencias personales de los docentes, teorías en acción, conocimiento práctico, teorías en uso, pensamiento docente, teorías personales, epistemologías personales y teorías asumidas”. Esta dispersión conceptual torna difícil una mejor comprensión del fenómeno e impide un diálogo productivo entre los interesados en el tema, ya que, por esta falta de consistencia, a veces se otorgan nombres diferentes a un mismo fenómeno, lo cual provoca problemas de comunicación y claridad. La investigación en esta área ha buscado identificar las ideas del maestro antes, durante y después de su enseñanza (Clark y Peterson, 1990).

Kane y cols. (2002) destacan varios puntos críticos sobre el pensamiento didáctico:

- Son categorías en las que se agrupa el conocimiento sobre a) la disciplina que imparte; b) lo pedagógico; y c) la forma de poner en práctica los dos puntos anteriores, dentro de un contexto o situaciones concretas; es el arte o pericia práctica y personal del maestro, definida como “... conocimiento contextual y específico que los docentes han acumulado como resultado de su práctica” (Elbaz, 1983, p. 39, citado por Kane y cols., 2002).
- “Son maneras profundamente personales con las que el maestro entiende su trabajo, a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, su papel como docente y las metas de la educación” (Kagan, 1990, p. 423, citado por Kane y cols., 2002).

Un rasgo que identifica el pensamiento didáctico es su carácter implícito o tácito, es decir, son ideas de las que no se tiene una plena conciencia de ellas; son personales, intuitivas, estables y resistentes al cambio; son contradictorias y algunas veces incoherentes; sobre todo son profundas porque afectan los va-

lores y las creencias vitales de los individuos (Hativa, 2000). Por eso, como se mencionó, son difíciles de cambiar.

El pensamiento didáctico ha venido a ampliar y profundizar la visión de la enseñanza y las acciones de los profesores; históricamente, se buscó identificar qué características del maestro, experiencia, grados académicos, rasgos de la personalidad o de conducta se correlacionaban con el aprendizaje de sus estudiantes, y se obtuvieron resultados contradictorios o nimios; por lo tanto, la investigación sobre este tema pasó de estar centrada en el reconocimiento de conductas a los pensamientos del maestro, por considerar que podía dar mejores elementos para la comprensión y explicación de lo que es la labor docente (Fenstermacher, 1978).

Los nuevos avances en este campo hacen alusión a la relevancia que tiene para mejorar la calidad de la enseñanza el identificar las maneras con las que se aproximan al aprendizaje, que puede ser profunda o superficial, de los docentes, los alumnos y, en general, del contexto institucional (Ramsden, 2007; Carlos, 2009; y Biggs y Tang, 2009). Para el caso de los maestros, si ellos tienen una aproximación superficial, su enseñanza estará centrada en una transmisión pasiva de conocimientos, con poco entusiasmo y compromiso hacia su labor y destacando los procesos cognoscitivos elementales, como la memorización y la repetición. En cambio, si su aproximación es profunda buscará que sus estudiantes comprendan a plenitud los principales conceptos y procedimientos de la disciplina o del tema estudiado; planteará metas claras que impliquen un reto; desempeñará su labor con entusiasmo y responsabilidad y en su enseñanza creará una atmósfera promotora de aprendizajes, al tratar a los alumnos con respeto para que ellos no tengan miedo a equivocarse, ya que si aparecen errores, éstos son aclarados y corregidos por el profesor.

De acuerdo con Briggs y Tang (2009), el primer paso para mejorar la enseñanza es evitar las aproximaciones superficiales de los alumnos, docentes o institución. Esto, porque para que se den las innovaciones educativas los tres factores deben encaminarse en la dirección de buscar una aproximación profunda. Para reafirmar lo anterior, se cita a Goodyear y Hativa, quienes explican la relevancia de estudiar el pensamiento didáctico de los profesores: “La mejora de la calidad de la enseñanza a nivel universitario será poco probable de ocurrir sino hay cambios en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los maestros” (2002, p. 71). En otras palabras, para que las innovaciones educativas sean apropiadas por los maestros, ellos tienen que revisar y confrontar sus modelos de docencia (Mellado, 2009). “Los cambios en la educación dependen de lo que piensan y hacen los profesores, algo tan simple y tan complejo” (Fullan, 1991, p. 117, citado por Mellado, 2009). En resumen, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se dedica una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros.

En el siguiente apartado se exponen brevemente los rasgos y características de un profesor efectivo que han sido identificadas en años recientes.

La enseñanza efectiva

Se iniciará con la definición que dan Bunge y Ardila de eficacia: “La capacidad de producir de manera permanente —no ocasional— los efectos deseados” (2002, p. 48). Pasando a lo que se considera un profesor eficaz en la educación superior, se tiene que para Hativa “es aquél [la] que logra que el estudiante adquiera un

aprendizaje profundo y significativo” (2000, p. 11). Para Ramsden (1992), una buena enseñanza debe obtener del estudiante un aprendizaje de alta calidad. Kane y col. (2002) coinciden con lo antes expresado en el sentido de que la excelencia en la enseñanza es compleja y difícil de alcanzar. Citan lo aseverado por Andrews (1996, p. 7). “[Ella] ... tiene que ver con la pericia con la que el docente maneje los contenidos y las técnicas metodológicas, tanto como sentirse partícipe en el valor de la empresa educativa y en querer alcanzar resultados de calidad” (citado en Kane y col., 2002). Hernández (1995), por ejemplo, identifica las siguientes cualidades de un buen docente:

a) Competencia en el *dominio de contenidos*. Se refiere a que para enseñar es preciso saber, es decir, un requisito indispensable es que debe dominar el campo o tema que enseña.

b) *Motivación docente*. Al profesor debe gustarle enseñar, porque si no está motivado, será muy difícil que motive a otros. Este factor ha sido señalado también por autores como Hativa (2000) y Carlos (2006), quienes lo consideran uno de los aspectos fundamentales que explican el comportamiento docente.

c) *Habilidad comunicativa*. Entendida como la capacidad de realizar las acciones necesarias para garantizar que los contenidos a enseñar lleguen al alumno de la mejor forma, sin distorsiones para alcanzar los objetivos previamente establecidos. Como parte de la comunicabilidad educativa, resalta la habilidad de adecuar sus conocimientos al nivel de comprensión del alumno.

Se considera también que ser un buen docente implica la habilidad tanto de enseñar un conocimiento disciplinario como estimular en sus alumnos el desarrollo de un pensamiento de alto nivel y de solución de problemas (Garet *et al.*, 2001).

Un docente efectivo hace un óptimo uso del tiempo de clase y adapta su enseñanza a las diferentes características individuales de los alumnos, incluyendo sus estilos personales de aprender. En otras palabras, el buen maestro es aquel cuyas acciones están encaminadas a lograr aprendizajes significativos en los alumnos; enseñar con sentido implica ayudar a que el estudiante busque, de manera propositiva, vincular el nuevo conocimiento a sus experiencias y saberes previos. De este modo, el aprendizaje así adquirido pasa a ser parte del bagaje de conocimientos del alumno y le sirve para utilizarlo con mayor efectividad en nuevas tareas para poder transferirlo más fácilmente a otras situaciones.

En particular, un buen docente universitario, de acuerdo con Rojo, es aquel que se siente con responsabilidad hacia el alumno; implica “desde la puntualidad y asistencia, el compromiso con el conocimiento, en el sentido de la apertura a la formación y actualización permanente, hasta el compromiso histórico de enfrentar el reto de formar y formarse ética y profesionalmente para el fin último de servir con mayor calidad a la sociedad” (2002, p. 37).

Monereo y Pozo (2003) señalan que el buen profesor universitario es quien toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña (contenidos, pero también considerando el tipo de alumnos que tiene, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para alcanzar sus objetivos, que, coincidiendo con lo expuesto por Hativa

(2000), no son otros que lograr que aprendan en forma significativa, profunda y, sobre todo, generalizable.

Una vez descritos los fundamentos teóricos de esta investigación, se expondrá la parte metodológica, además de los resultados y su discusión.

OBJETIVOS

- 1) Averiguar las diferentes maneras en que profesores efectivos definen la evaluación del aprendizaje.
- 2) Identificar los aspectos del acto evaluativo a los que le dan prioridad.

METODOLOGÍA

El número de profesores participantes en esta investigación fue de 25; fueron seleccionados como buenos profesores por sus alumnos mediante el procedimiento antes descrito. A ellos se les aplicaron dos instrumentos: un cuestionario y una guía de entrevista. El primero se utilizó para recabar los aspectos más generales de lo que se quería estudiar y las preguntas sirvieron de pauta para la entrevista en profundidad, realizada por medio de una guía en la que se ampliaban los temas investigados. Ambos instrumentos fueron validados por un grupo de expertos, quienes sugirieron correcciones. Las entrevistas se efectuaron en un lapso de catorce meses. Como se mencionó, otros temas fueron abordados, pero aquí sólo se presenta lo relativo a la evaluación de los aprendizajes.

Consideraciones éticas

Todos los docentes participantes dieron su anuencia para la entrevista (videograbada y audiograbada). A fin de garantizar su anonimato y confidencialidad, todos son identificados con el rubro de "profesor" y son numerados de manera aleatoria, para no mencionar su género y la materia que imparten. Con el propósito de evitar identificar el género, se emplea el símbolo @ o se utiliza un paréntesis, como este (...), para agregar cualquier información que ayude a dar sentido o comprender lo expresado.

Análisis de la información

El análisis de las entrevistas se hizo con la ayuda del programa Hyper Research versión para MAC 2.6, que permite marcar los puntos importantes de su transcripción; posteriormente, se categorizaron las respuestas en códigos y luego se elaboró un informe global de los resultados tanto por participante como por categorías y subcategorías.

RESULTADOS

Se presentan primeramente los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario; la pregunta referida a la evaluación tuvo el propósito de averiguar qué instrumentos utilizaban con mayor frecuencia para valorar los aprendizajes de sus estudiantes. Éstos fueron en orden de mayor a menor frecuencia: las pruebas objetivas, el informe final, la participación de los alumnos, los trabajos y los ensayos.

Respecto al concepto de evaluación obtenido de las entrevistas, en el cuadro aparece la agrupación que se hizo de las respuestas.

Cuadro
¿La evaluación del aprendizaje es?

Concepto de evaluación	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa %
Retroalimentación	10	30.30
Proceso	8	24.24
Verificación	7	21.21
Opiniones negativas sobre la evaluación (en desacuerdo con ella; no la valora)	4	12.12
Integral	2	6.06
Autoevaluación	2	6.06
Total	33	100

Antes de exponer ejemplos de las aseveraciones hechas por los entrevistados, se aclara que la frecuencia de sus definiciones no coincide con el número de profesores, porque se dio el caso de que varios de ellos tuvieron varias definiciones y no sólo una.

Hecha la aclaración, el cuadro 1 muestra que la visión predominante sobre la evaluación de los profesores es concebirla como *retroalimentación*. A modo de ejemplo, uno de ellos lo expuso así: “[Lo más importante es] la retroalimentación, de que sepan qué tan bien o qué tan mal lo hicieron y qué les faltó por hacer, que es lo que trato de hacer en la retroalimentación, no es tanto en asignarle un 10, 8 o 9” (profesor 13). Otro lo dijo de esta manera: “Es útil [la evaluación], porque a mí me da un referente de cómo están comprendiendo ellos y a ellos también les sirve como un referente de qué tanto han entendido y en qué cosas están detenidos” (profesor 22). Es de resaltar que la función retroalimentadora la conciben en un sentido amplio, no sólo para ayudar al alumno, sino también al docente, como se ilustra en la siguiente aseveración: “Sí la evaluación es importante para el docente, porque le sirve de retroalimentación, ‘díganme qué errores cometo, para tratar de no cometerlos otra vez’; eso va a beneficiar que yo suba académicamente o ‘díganme cuáles son mis virtudes y trataré de conservarlas’. En ese sentido, creo que funciona la evaluación” (profesor 1).

En segundo término, otros la consideraron como un *proceso*: “La evaluación es el proceso que tú tienes que llevar a cabo, para poder determinar qué es lo que aprendieron los alumnos, de lo que uno les enseñó, finalmente es a través del manejo de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y cómo lo llevan a la práctica” (profesor 9).

La función *verificadora* fue citada en tercer lugar: “La evaluación sería como la asignación, la ponderación de la ejecución de un alumno, y entonces entendemos como ponderación puede ser cuantitativa o cualitativa, pero sí debe ser una ponderación, es decir, darle el valor que se merece” (profesor 18). Otro señaló: “Creo que [la evaluación] permite saber si se cumplen los objetivos” (profesor 23).

Fue sorprendente encontrar en estos docentes *opiniones negativas* sobre la evaluación que, si bien minoritarias, se destacan. Se citan tres ejemplos para ilustrar por qué la consideran poco importante, problemática o están en desacuerdo. Ante la pregunta de cómo un profesor la definía, uno de ellos contestó de esta manera: “Pues como eso, ¡como un mal!” (profesor 3). Otro explicó por qué no evalúa a sus estudiantes:

No evalúo por razones múltiples: uno, ¿qué evalúas? Si fuera una técnica a lo mejor sí evaluaría, un instrumento, algo así, pero qué evalúa uno; esto no les va a servir para ganar, para trabajar, no puedo evaluar todo eso tampoco puede uno; no les puede uno exigir ni siquiera buena ortografía, a veces, ya por más que se las solicite, después la psicología es un invento, es una construcción de conocimiento, no es un hecho objetivo de la realidad, es una historia que nos ha gustado contarnos, entonces no puedes evaluar algo que está siempre en discusión y siempre puede uno poner en tela de juicio” (profesor 5).

Otro reconoció que le es difícil evaluar a sus alumnos “porque yo creo que, aparte de que me cuesta trabajo hacerla, es porque no le doy la importancia suficiente” (profesor 25).

En quinto lugar estuvieron dos profesores que la conciben como un proceso amplio:

[La evaluación es] algo más integral; no es sólo lo que aprendieron y me puedan repetir en la clase, sino yo creo que la evaluación también es el esfuerzo que el muchacho hizo por ir a clase, por hacer su tarea, por participar y por lo que aprendió en el examen [...], pero también creo que a veces la evaluación no sólo es el hecho del examen (profesor 7).

OTRO ASEVERÓ:

Creo que la evaluación tiene que ser igual, muy integral, tomar muchos aspectos del estudiante, del trabajo, que tiene que ser desde el punto de vista del alumno, desde el punto de vista de los productos que se van dando, desde el punto de vista de los procesos que el alumno va siguiendo, todas estas cuestiones que tienen que ver con su asistencia, su disposición, su actitud, sus iniciativas (profesor 20).

Finalmente, hubo dos docentes que destacaron el aspecto de la autoevaluación y que para ellos eso sería lo relevante de formar en sus alumnos: “Para mí es importante que los alumnos sepan cuánto han aprendido y qué esfuerzo han hecho” (profesor 13). Otro indicó: “[Lo más relevante] la parte autorregulada del alumno y trato de que lo entiendan así, porque a veces les cuesta trabajo” (profesor 11).

DISCUSIÓN

Ante el panorama de excesivas evaluaciones con todo el gasto que ello implica, que muchas veces no reditúa en una mejora del sistema educativo, ya sea porque no se corrige lo deficiente o a veces se pierde el sentido educativo que debiera tener, se debe destacar la opinión de estos docentes efectivos.

Un primer punto a resaltar es la amplia variedad de formas que tienen de concebir la evaluación; se encontraron cinco: como *retroalimentación, proceso, verificación, con opiniones negativas, integral y autoevaluación*. A pesar de su amplitud, todas ellas están centradas en la preocupación por el aprendizaje de los alumnos; para lograrlo, la retroalimentación tiene un lugar destacado. Algunas de sus definiciones fueron concretas al respecto, pero otras tienen una visión integral sobre la evaluación, al considerarla un elemento complejo que debe atender a diferentes resultados y productos educativos, así como hacerlo por variados mecanismos. La mayoría otorgó un gran importancia al proceso y menos al resultado evaluativo. Asimismo, hubo consenso de los entrevistados en utilizar la evaluación para estimular y verificar el aprendizaje de los alumnos, lo cual parece ser su máxima preocupación.

Muchos de ellos coinciden con lo propuesto por Shute (2008) sobre el valor de la retroalimentación para ayudar a los estudiantes a aprender mejor. Dicha autora señala que la retroalimentación formativa es “la información que se comunica al estudiante con la intención de modificar sus procesos mentales o conductas para mejorar su aprendizaje” (2008, p. 153). Ella documenta el papel fundamental que tiene para apoyar a la enseñanza en la consecución de sus fines. Igualmente, varios entrevistados destacaron que la retroalimentación sirve no sólo al estudiante, sino también al profesor; es decir, estos docentes efectivos le dan mucha más relevancia a los aspectos psicopedagógicos que a la acreditación de los aprendizajes, tema que los administradores educativos destacan; no deja de llamar la atención que esta función no fue citada por ninguno de ellos.

Si bien hubo pocas menciones, se destaca que en su visión de evaluación algunos comentaron la importancia de la autoevaluación; para ellos es significativo responsabilizar al educando de su propio proceso de aprendizaje, y para que esto ocurra resulta fundamental que él mismo, con honestidad, valore su actuación. Si bien esta forma de evaluación puede prestarse a abusos, es conveniente pensar en maneras de promoverla, porque su uso generalizado contribuirá a mejorar los procesos psicosociales y éticos del alumno, al dirigir su atención a cómo optimizar sus procesos de aprendizaje y no cuánto obtuvo en un examen. Lograr esto es, sin duda, una labor ardua y complicada, pero hacia ella deben encaminar nuestros esfuerzos para hacer del acto evaluativo una tarea compartida por los estudiante y el docente al coincidir ambos en la misma finalidad.

Con respecto a los instrumentos de evaluación y los puntos que valoran, se identificó que la mayor parte utiliza varios mecanismos de comprobación del aprendizaje de sus alumnos, como la prueba objetiva, la participación, los trabajos finales y los ensayos, los cuales no están circunscritos al acto formal de evaluación por medio de un examen, sino que disponen de otros modos —quizás informales— para verificar si sus alumnos están comprendiendo los temas expuestos; en otras palabras, hubo coincidencia en señalar la insuficiencia de valorar el rendimiento de los estudiantes con un solo instrumento, como es el examen, y la conveniencia de utilizar otras fuentes de información, rasgo que concuerda con lo comentado en el marco teórico de este trabajo.

El tema de la evaluación es controversial y lo encontrado aquí es una muestra de ello; a pesar de que los docentes entrevistados fueron seleccionados por ser bien valorados por sus estudiantes, se encuentra que casi la cuarta parte de ellos tienen mala opinión sobre uno de los instrumentos básicos de la actividad docen-

te; se expusieron sus razones, pero aquí sólo se resalta el hecho. Al parecer, los usos inadecuados de la evaluación, las limitaciones de los instrumentos tradicionales y el desconocimiento de formas alternativas, como la prueba de portafolio, pueden haber incidido en estas opiniones negativas.

Resumiendo lo encontrado, para estos profesores la función principal de la evaluación es servir de mecanismo para ayudar a los estudiantes a aprender; la consideran también un proceso y no únicamente un resultado, sin perder de vista su función verificadora. A partir de lo descrito sobre su pensamiento didáctico, se entienden las razones por las cuales sus alumnos los valoraron positivamente; los docentes, al parecer, asumen una visión profunda del aprendizaje y por ello sus esfuerzos se centran en ayudar a sus alumnos a comprender lo enseñado; es decir, su visión del acto educativo los conduce a actuar de esa manera y por eso su enseñanza es efectiva. Tiene mucho significado que los docentes comprometidos con su labor y que, además se desempeñan bien, hagan hincapié en estos aspectos y dejen de lado los que la administración educativa destaca; por eso, habrá que escucharlos.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, se pueden formular las siguientes recomendaciones:

- Pugnar que en los procesos de enseñanza, y sobre todo de evaluación, prevalezca como fin primordial de todas las acciones el lograr el aprendizaje de los alumnos y dar menos importancia a las acreditaciones o al cumplimiento de indicadores superficiales.
- Que la evaluación, dada su relevancia para el aprendizaje, utilice diferentes mecanismos e instrumentos para valorar los diversos tipos de resultados de aprendizaje. Esto implicaría ofrecer a los docentes otras opciones evaluativas centradas en el aprendizaje, como las pruebas de portafolio y las rúbricas.
- Investigar el pensamiento didáctico de los profesores mexicanos de educación básica, ya que hay pocos estudios al respecto. Es en el campo internacional donde existe el mayor número de investigaciones (Kane y cols., 2002); sería interesante comparar lo encontrado con nuestros profesores.
- Comprobar si los resultados aquí encontrados son generalizables o, por el contrario, sólo reflejan una situación particular. Para averiguar lo anterior, habría que investigar a profesores de otras adscripciones disciplinarias o institucionales.
- Estudiar la práctica docente de los profesores efectivos para constatar la manera como materializan en el aula su pensamiento didáctico, lo que, sin duda, ayudará a comprender mejor lo que es una enseñanza efectiva y poder utilizarla para que otros optimicen su docencia.
- Recomendar a los responsables de las modificaciones curriculares vigentes en nuestro sistema educativo, que consideren en su metodología la identificación del pensamiento didáctico, así como las aproximaciones al aprendizaje de los profesores (y de los estudiantes y el contexto institucional también); de no hacerlo, podrían quedarse las innovaciones en cambios cosméticos y no en modificaciones reales a las actuales prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. y Baquero, R. (2000), "El juego y el aprendizaje escolar. Concepciones y prácticas docentes", *Ensayos y experiencias*, núm. 66, mayo-junio, año 6, pp. 48-65.

- Backhoff, E. et al. (2007), *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Biggs, J. y Tang, C. (2009), *Teaching for quality learning at University*. United Kingdom: McGraw-Hill.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002), *Filosofía de la psicología*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Boulton-Lewis, G. et al. (2001), "Secondary teacher's conceptions of teaching and learning", *Learning and instruction* 11, pp. 35-51.
- Carlos, J. (2006), "El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM", tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (2008), *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (2009), *¿Cómo evaluar competencias educativas? Diseña instrumentos y métodos psicopedagógicos eficaces*. Bogotá: Psicom Editores (libro electrónico).
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990), "El pensamiento de los docentes", en M. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, pp. 401-489.
- Cruz, I. (2005), "Creencias pedagógicas de los profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos de la Universidad Iberoamericana", tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana.
- Darling-Hammond (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel Educación.
- De la Cruz, M., Ricco, L. y Baccala, N. (1998), "La enseñanza y las concepciones que la sustentan. Un enfoque cualitativo basado en la lexicometría", *Ensayos y experiencias*, núm. 23, mayo-junio, año 4, pp. 44.
- Elizalde, L. (2002), "El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia", tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Fenstermacher, G. (1978), "A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness", *Review of Research in Education*, vol. 6, pp. 157- 185.
- Five, H. y Buehl, M. (2008), "What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge an ability", *Contemporary Educational Psychology*, núm. 1, vol. 33, abril, pp. 134- 176.
- García, B. (2002), "El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado", tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (2003), "La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y práctica docente", *Revista de la Educación Superior*, núm. 127, vol. XXXII (3), julio-septiembre, pp. 63-70.
- Garet, M. et al. (2001), "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", *American Educational Research Journal*, núm. 4, vol. 38, pp. 915-945.
- Goodyear, P y Hativa, N. (2002), "Introduction", en P. Goodyear y N. Hativa (eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N. (2000), *Teaching for effective learning in higher education*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.

- Hernández, P. (1995), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, Ch. (2002), "Telling half of the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, núm. 2, vol. 72, pp. 177-228.
- Macchiariola, V. (1998), "El conocimiento práctico profesional", *Ensayos y experiencias*, núm. 23, mayo-junio, año 4, pp. 18-32.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002), "Reflection: Issues related to improving professor teaching and student learning", en P. Goodyear y N. Hativa (eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- McMillan, J. (2001), *Classroom Assessment. Principles and practice for effective instruction*. Boston: Ed Allyn and Bacon.
- Mellado, V. (2009), "La formación y el desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales", en Comie (comp.). *Conferencias magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 141-178.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2003), "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos", en C. Monereo e I. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2001), "La evaluación de la docencia a través de las teorías y creencias de los docentes", en M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UAM, UABJO, pp. 227-236.
- Ramsden, P. (2007), *Learning to teach in higher education*. Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Ramsden, P. (1992), "Learning to teach in higher education", en P. Ramsden. *Theories of teaching in higher education*. Londres: Routledg, pp.109-119.
- Rojo, A. (2002), "Hacia una nueva profesionalidad docente en la UNAM", en Educación 2001, pp. 35-38.
- Schoenfeld, A. (1998), *Toward a theory of teaching in context*, consultado el 24 de marzo de 2004 en <http://www.gse.berkeley.edu/faculty/aschoenfeld/teachingincontext/teaching-in-context.html>
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981), "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior", *Review of Educational Research*, núm. 4, vol. 51, pp. 455-49.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, J. A. (1989), *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- Shute, V. (2008), "Focus on formative feedback", *Review of Educational Research*, núm. 1, vol. 78, marzo, pp. 153-189.
- Weimer, M. (2002), *Learned-centered teaching. Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.