

TRABAJO FINAL de GRADO

Modalidad: Pre-Proyecto de Investigación

**Experiencias evaluativas en el nuevo
Plan de Estudios 2013**

Estudiante: Sol Polero 4. 211 567-3

Tutora: Karina Curione

Montevideo, febrero 2016

Índice de contenidos

1-Resumen.....	2
2-Palabras Clave.....	2
3-Fundamentación y antecedentes.....	3
3.1- Fundamentación.....	3
3.2- Antecedentes.....	6
4-Referentes teóricos.....	10
5-Problema y preguntas de investigación.....	15
6-Objetivos.....	16
6.1 Objetivo general.....	16
6.2 Objetivos esepcificos.....	16
7-Diseño metodológico.....	16
7.1-Técnicas.....	17
8-Cronograma de Ejecución.....	18
9-Consideraciones éticas.....	18
10-Resultados esperados.....	19
Referencias bibliográficas.....	20

1-Resumen

El siguiente pre-proyecto de investigación realizado como trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología, abordará el tema de las diferentes modalidades de evaluación en el nuevo Plan de Estudio 2013 (PELP 2013). Dicho Plan apunta a la integralidad en la formación, y se inscribe en una concepción de enseñanza centrada en la importancia de generar procesos de formación desde una visión propositiva, que incluya la diversificación de conocimientos y la participación activa del estudiante en la construcción de sus itinerarios curriculares.

La evaluación de aprendizajes forma parte del currículum universitario, siendo un punto crucial del proyecto formativo que cada Facultad desarrolla. A diferencia de otros ámbitos educativos, la formación que ésta ofrece, tiene una doble dimensión, la de acreditación, y la formativa estrechamente vinculada a su carácter profesionalizador (Camaño, 2009).

El objetivo de la presente investigación, es analizar el sentido didáctico y curricular que los docentes otorgan a sus experiencias evaluativas. Para entender la relación que se establece, implícita y/o explícitamente entre enseñanza y evaluación es importante analizar además, las concepciones previas que dichos actores tienen respecto de la evaluación de aprendizajes.

Se empleará para este trabajo una metodología cualitativa, utilizando diferentes técnicas de recolección de información, como el análisis documental de las actuales guías de estudio, así como entrevistas en profundidad a docentes responsables de las Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs).

Se espera con este trabajo, generar documentos y registros que sirvan de insumo para repensar colectivamente nuestras prácticas educativas en el marco del cambio de Plan de Estudio, y del recientemente creado Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn) de la Facultad de Psicología. Así mismo es una invitación a la nueva generación de estudiantes, para que sean actores de nuevas investigaciones que incluyan sus propias narrativas y experiencias, respecto a cómo viven el proceso de evaluación de sus aprendizajes.

2-Palabras clave: Evaluación, Plan de estudios, Psicología

3-Fundamentación y antecedentes.

3.1- Fundamentación

En el marco del Proyecto 2014 "Tutorías y Asesorías entre pares" del Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn) y de la reciente implementación del Plan de Estudios 2013 (PELP, 2013), se pretende realizar una investigación exploratoria de la propuesta curricular universitaria, específicamente en lo que refiere a las diferentes modalidades de evaluación de las Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs) comprendidas en el Ciclo Inicial e Integral de la curricula.

El PELP 2013, se inscribe en una propuesta formativa flexible centrada en una concepción pedagógica que promueve la autonomía del estudiante a lo largo de su formación, participando activamente en la construcción de su itinerario curricular, desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, que le permitirá construir un sentido y articulación de su formación de grado. Para ello, se aplica la Semestralización y Creditización de los cursos y el establecimiento de cursos Optativos y Electivos (Facultad de Psicología, 2012).

En lo referente a la estructura del Plan de Estudios, el mismo está organizado en tres Ciclos: Inicial, Integral y Graduación y cinco Módulos (Psicología, Metodológico, Articulación de Saberes, Prácticas / Proyectos y Referencial) que transversalizan los tres Ciclos de formación, más un trabajo final de grado que da cuenta del itinerario construido. Cada módulo contiene Unidades Curriculares Obligatorias (UCOs) y varias Unidades Curriculares Optativas y Electivas. En este trabajo, se pretende estudiar las modalidades de evaluación de las UCOs comprendidas en el Ciclo Inicial (15) divididas en dos semestres y las de Formación Integral (20), divididas en 4 semestres de cursado.

La Universidad de la República (UdelaR), en el marco de su Segunda Reforma Universitaria, apuntó a favorecer y ampliar el acceso a la educación, manteniendo el ideal de una Universidad pública, independiente, amplia e inclusiva. Para ello, se flexibiliza su propuesta político-pedagógica, asentada en la democratización de la educación y en las nuevas formas de producción de conocimiento. La gratuidad, la calidad y la democratización del conocimiento, son los principios fundamentales en todos los niveles de la formación.(Leopold et al., 2015).

Según datos aportados por la División Estadística de la Dirección de Planeamiento de la UdelaR (2013), la matrícula estudiantil de ingreso a la Universidad aumenta año a año, superando "a julio de 2015 los 11000 estudiantes activos". (Leopold et al., 2015, p.62).

La evaluación de los aprendizajes en la Universidad siempre ha sido un aspecto álgido en la formación, más aún en contextos numerosos. La diversidad de instrumentos propuestos por los diferentes cursos para evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, podría considerarse como aspecto positivo si entendemos que obliga a recurrir

a herramientas cognitivas diferentes. Sin embargo, muchas veces esta misma heterogeneidad termina generando malestar en el estudiante, a quien se le hacen confusos los criterios y exigencias que sostienen la evaluación.

Evaluar los aprendizajes en el contexto de una Universidad de libre acceso, categorizada como macroinstitución con un aumento sostenido de la matrícula estudiantil, tiene sus particularidades. Esto nos interpela acerca de la calidad de las prácticas docentes y sobre qué se entiende por evaluación de aprendizajes, "¿para qué?", "¿por qué?" y "¿cómo?" se evalúa en la numerosidad.

Es menester apuntar a la formación docente para trabajar en grupos numerosos y así evitar la tendencia a la masificación y su efecto expulsivo dentro de la Facultad. Se hace necesario introducir una distinción entre numerosidad y masificación, las cuales, si bien se relacionan, son tomadas muchas veces como sinónimos. La numerosidad alude más a un aspecto cuantitativo, a "grandes números" y la segunda, a una característica cualitativa, una cualidad que adquieren los vínculos humanos.

Sandra Carbajal (2013) manifiesta:

La masificación no favorece el encuentro entre los individuos, el conocimiento del otro (...). Por lo tanto la planificación institucional y docente para trabajar con grandes números de estudiantes debe incluir espacios y estrategias que tengan en consideración la necesidad de desarticular la masa (p.76).

En este escenario tendiente a la democratización de la educación superior surgen nuevas conceptualizaciones acerca del paradigma de enseñanza, de aprendizaje, que llevan a repensar las prácticas formativas en Facultad, la función docente, el diseño curricular y su funcionalidad formativa. Como lo expresan Pozo y Pérez (2009), se debería apuntar a desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender en nuestra Universidad, generando una nueva cultura del aprendizaje universitario, impulsada por tres factores: socioculturales, que incluyan las demandas de formación para la sociedad del conocimiento, epistemológicos, que contemplen nuevas formas de entender el conocimiento y psicoeducativos, que incorporen las nuevas formas de enseñar y aprender.

Todo lo dicho anteriormente nos posiciona en una nueva concepción psicodidáctica sobre la educación superior del nuevo siglo, complejizando nuestra visión del conocimiento y de cómo es adquirido por el alumno, quien hace un replanteamiento de su propio proceso de aprendizaje autónomo.

En este marco, detenernos a reflexionar críticamente sobre los sentidos formativos de la evaluación, no como mera actividad cuantificable, nos va a permitir pensarla como proceso, como actividad de aprendizaje significativa para docentes y estudiantes. Evaluar debería generar un pensamiento sobre los cursos, los contenidos y la transmisión de los mismos, siendo para el estudiante un analizador de la apropiación de su proceso de aprendizaje. Tampoco podemos pensarla como un indicador cualitativo de dicho proceso, ni burocratizarla o reducirla a un mero requisito administrativo.

Adriana Careaga (2001), concibe la evaluación como un entramado complejo, campo y a la vez herramienta de conocimiento, como un proceso incorporado a los procesos de enseñar y aprender.

Teniendo en cuenta además, que la evaluación es un tema complejo que atraviesa a docentes y estudiantes, será necesario involucrar dichos actores del acontecer educativo para re-pensar colectivamente nuestras experiencias evaluativas.

Si entendemos que toda enseñanza se basa en una concepción de aprendizaje, la mayoría de las veces implícita, será necesario conocer y considerar las representaciones, concepciones y teorías que profesores y alumnos tienen sobre el hecho educativo, sobre su papel en el mismo, ya que esto guiará y condicionará sus prácticas educativas diarias (Miguez y Curione, 2005).

Podemos afirmar entonces, que la concepción de lo que significa enseñanza se da desde la aproximación personal que hagan los docentes y alumnos respecto al acto de enseñar, lo cual dependerá de sus propias historias académicas, sus historias de vida, posturas ideológicas, etc.

Carmen Camaño adhiere a las posturas donde las identificaciones ideológicas cobran gran relevancia y manifiesta de suma importancia tener en cuenta estos factores: "(...) las prácticas de enseñanza, atravesadas entre otras cosas, por el aspecto ideológico (...) debería hacernos reflexionar acerca de nuestras propias prácticas" (2009, p. 101).

Coincidiendo con la autora antes citada, Miriam Gonzalez (2000) manifiesta:

(...) no es posible comprender y mejorar la evaluación del aprendizaje al margen de las concepciones sobre la propia formación y sobre el aprendizaje en particular, de las aspiraciones u objetivos de la formación y sin delimitar el papel de la evaluación en ese proceso. (p.4)

En esta oportunidad, se realizará un análisis documental de las UCOs de los diferentes Ciclos generando una base de datos que permita cartografiar los modos de evaluar en Facultad de Psicología en la actualidad.

Dado los tiempos de trabajo estipulados y la gran cantidad de UCOs que posee el Plan, la elección metodológica del presente Proyecto solo tendrá en cuenta entrevistas en profundidad a docentes de los diferentes Institutos de nuestra casa de estudios, dejando para otra instancia, entrevistas a estudiantes, las cuales podrían ser muy enriquecedoras para complementar dicha investigación.

3.2- Antecedentes de investigación

Entre los antecedentes de investigación sobre evaluación a nivel universitario se tomará como referencia en primera instancia, un trabajo de los autores Rueda Beltrán y Torquemada (2008), quienes nos presentan una investigación realizada en la Universidad pública estatal de México. Dicho estudio aborda las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los profesores y estudiantes, con el propósito de reflexionar sobre sus repercusiones en los procesos de evaluación docente en la Universidad. En el trabajo citado se constata la coexistencia de dos concepciones de evaluación, que se corresponden tanto con un mero requerimiento administrativo como con funciones claves del proceso de aprendizaje.

Las concepciones de los docentes reconocen la complejidad de la evaluación y apuntan a la necesidad de rescatar la función de la misma en la docencia, en términos de la mejora del desempeño. De los profesores entrevistados, aproximadamente la mitad (48%) tiene una limitada concepción de ésta, asociándola con cuestiones cuantitativas de medición y retención del conocimiento, así como con la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno, al finalizar su proceso de aprendizaje.

Otro grupo de docentes (20%) refieren que la evaluación es un proceso normativo e incompleto, con fines de acreditación, además de ser un procedimiento subjetivo y ambiguo. Algunos, (6%) destacan la utilidad de la misma, ya que enfatiza el trabajo individual del alumno y finalmente otros (9,7%) hacen referencia a aspectos negativos describiendo el proceso como rígido, tradicional, en el que se premia según el puntaje alcanzado, resultando un exceso de trabajo para docentes y alumnos. Los que destacan aspectos positivos (8.2%), plantean que la evaluación permite valorar capacidades y habilidades y que es un proceso de retroalimentación de los aprendizajes adquiridos.

Algo a destacar es que un tercio de los docentes tienen una concepción de evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo, integral, permanente, que debe responder a los objetivos de programas y planes educativos (Rueda Beltrán y Torquemada, 2008).

Los estudiantes, por su parte, tienen en general una visión cuantitativa y administrativa, asociada a la medición (38%) y no tanto una visión de la evaluación como recurso fundamental para su propio proceso formativo y de aprendizaje (26%). Un gran porcentaje de alumnos (83%) se manifiestan negativamente en cuanto a que sirva para “castigar o recompensar”; un 66%, destaca su uso para “clasificar o comparar” a los estudiantes, sin embargo, la gran mayoría (95%) manifiestan que la evaluación es usada para hacer un balance de los conocimientos adquiridos. Respecto a si la consideran o no un “proceso formativo”, 81% contestaron afirmativamente mientras que un 19 % contestó que no, asociando dichas respuestas negativas a una identificación con la nota o calificación o una identificación con procedimientos formales administrativos (Rueda Beltrán y Torquemada, 2008).

Otro antecedente a destacar del autor Jesús Guzmán (2010), es una investigación referente a cómo conciben la evaluación del aprendizaje los profesores de psicología (Facultad de Psicología de la UNAM), los cuales fueron seleccionados por ser valorados por sus alumnos como buenos profesores. El propósito de la misma fue investigar sobre el pensamiento didáctico de los docentes, es decir sus creencias, saberes y acciones tácitas y explícitas, respecto a cómo conciben la enseñanza, sus finalidades, el aprendizaje y la evaluación. El estudio busca contraponer sus visiones sobre la evaluación, con las predominantes en la actualidad, las cuales se centran más en la acreditación y certificación de conocimientos. De lo investigado se extraen algunas conclusiones: algunos profesores la conciben como retroalimentación entre docentes y estudiantes, otros la visualizan más con el cumplimiento de objetivos y otros como proceso, como algo más integral que debe privilegiarse más que el resultado evaluativo; también consideran la autoevaluación como algo significativo para responsabilizar al educando de su propio proceso de aprendizaje. Los docentes manifiestan que la función principal de la evaluación es “servir de mecanismo para ayudar a los estudiantes a aprender” (Guzmán, 2010, p 13).

Un trabajo realizado en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, de Martín, Lynch, García y Vilanova (2012), apunta a indagar las concepciones que poseen los docentes universitarios sobre evaluación, desde el enfoque de las teorías implícitas. Siguiendo a Juan Ignacio Pozo et al. (2006) gran parte de nuestras representaciones cotidianas sobre enseñanza y aprendizaje las adquirimos de forma implícita, intuitiva, no consciente, no intencional, como consecuencia de exponernos repetidamente a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas. Por tanto, nuestras

representaciones implícitas sobre el conocimiento, son resultado de nuestra experiencia personal en los diferentes escenarios culturales de aprendizaje, pero no son producto de una enseñanza explícita, sino de un aprendizaje informal, de un currículo oculto compartido, pero no explicitado.

Según los autores antes mencionados, existen tres teorías que organizan y median nuestra relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa, y la constructiva.

Los resultados obtenidos, enmarcados en estas teorizaciones de Pozo, permiten sugerir que las concepciones que predominan sobre la evaluación se acercan a la Teoría Directa, (12%) en la que habría una correspondencia directa entre las condiciones del aprendizaje y los resultados obtenidos, otorgándole un fuerte carácter normativo, considerando la evaluación como la comprobación final de los aprendizajes conceptuales de los mismos y no como proceso (dimensión sumativa). Dos tercios de los docentes se acercan más a la teoría interpretativa, en donde la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, (podría incorporarse aquí el paradigma de la evaluación formativa) y un 22% se acercan a la teoría constructiva, en donde no se miden resultados, sino que se orienta más hacia una enseñanza acorde a las necesidades detectadas en el proceso de aprendizaje y a las características individuales de los alumnos. (Martin et al., 2012).

De acuerdo con esta teoría constructiva, el aprendizaje implica necesariamente procesos reconstructivos que generen nuevos conocimientos y nuevas relaciones. (Pozo y Monereo, 2000).

Resulta interesante presentar aquí una investigación realizada en la Universidad de España, de los autores Pecharromán, Pozo, Mateos y Pérez Echeverría (2009), sobre las creencias epistemológicas de los estudiantes de 1° y 4° de Psicología acerca de su propia materia de estudio, es decir cómo consideran la naturaleza del conocimiento psicológico y su aprendizaje. Las respuestas fueron analizadas de acuerdo a posiciones objetivistas, realistas o constructivistas, manifestando los participantes en general un claro rechazo de concepciones simplificadoras sobre la adquisición del conocimiento. El marco conceptual que respalda dicho trabajo se contextualiza en la actual sociedad del conocimiento, que requiere nuevas formas de producir, gestionar y distribuir el saber, de pensar el aprendizaje, así como también la necesidad de formar los denominados “profesionales estratégicos” a los que la educación universitaria debe responder. (Monereo y Pozo, 2003).

Al analizar las creencias sobre la adquisición del conocimiento, se observa un desacuerdo de los estudiantes en considerar la adquisición del mismo de forma rápida e inmediata, considerándolo por el contrario un proceso laborioso y demorado que requiere habilidades personales. Sus creencias van más allá de una simple teoría directa del

aprendizaje, es decir que se inclinan más por una concepción interpretativa, siendo conscientes de la complejidad de esa adquisición (Pozo et al., 2006).

En cuanto a las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, los alumnos de 4º se inclinan mayormente por los principios constructivistas y tienen una mayor sofisticación epistemológica, en contraposición con el claro objetivismo de los alumnos de 1º. (escaso relativismo en ambos).

Queda planteada al final de la investigación la interrogante de hasta qué punto esas concepciones más complejas sobre el conocimiento psicológico, pueden ser generalizadas a otros campos de conocimiento. Concluye la misma, afirmando la necesidad de fomentar en el estudiante de educación superior, el uso autónomo, complejo, flexible y crítico del conocimiento, superando las epistemologías intuitivas de carácter realista y objetivista, y también las relativistas, que como afirman Pecharromán et al. (2009), puedan conducir a un eclecticismo teórico.

En cuanto a investigaciones realizadas en nuestro país, podemos citar el proyecto “Aventuras e historias de enseñanzas y aprendizajes: experiencias evaluativas y narrativas docentes” (Unidad de Apoyo a la Enseñanza –UAEN-, 2011), el cual intenta comprender los sentidos que los docentes le asignan a la modalidad de evaluación en formato de respuesta de múltiple opción, como herramienta de evaluación en el contexto del plan 88. Algunos lo consideran un dispositivo válido que facilita la corrección en una Facultad en donde se da la masividad y el aumento de la matrícula estudiantil, lo ven como “una salida”, aunque reconocen que lo que mide es lectura, comprensión lectora, discriminación de conceptos, etc.

Por otra parte, la heterogeneidad de las modalidades de cursado y de los instrumentos de evaluación que proponen los cursos, por momentos resulta fragmentaria, con cursos que quedan “aislados” y recortados en sus contenidos, dificultando la articulación que el eje de cada ciclo demanda y exponiendo a los estudiantes a una escasa integración conceptual de los contenidos propuestos. Al traducir el rendimiento del estudiante a una escala numérica de calificaciones, se estaría apuntando a una cuantificación del proceso de aprendizaje. Otros en cambio, la visualizan más como proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que el alumno da cuenta del recorrido realizado, de cómo ha transformado su formación, sus conocimientos y saberes adquiridos, siendo también para el docente, una oportunidad para cuestionar permanentemente su propia actividad, su propia forma de acercar al alumno el conocimiento y habilitar el aprendizaje.

Otro antecedente relevante llevado a cabo en nuestro ámbito universitario, (UAEN, 2003) denominado “Modalidades de evaluación y criterios de calificación en la Facultad de Psicología”, releva datos de los modos de evaluar existentes e intenta sistematizar las modalidades, unificando los criterios de evaluación, generando en el cuerpo docente de la

Facultad, un acuerdo respecto al uso de la escala de calificaciones. El trabajo permitió mostrar la heterogeneidad de criterios existentes en los docentes en relación a: “¿qué se entiende por evaluar?”, “¿cómo se evalúa?”, “¿quiénes evalúan?” y “¿para qué se evalúa?”. La investigación permitió visualizar la aplicación de modalidades de evaluación similares para experiencias pedagógicas muy diversas, así como también la prevalencia de la evaluación centrada en contenidos en desmedro de la evaluación de las aptitudes y destrezas, aún en cursos cuyo contenido implica el desarrollo de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

4- Referentes teóricos

Es interesante comenzar con el desarrollo de los referentes teóricos, haciendo un breve recorrido por los paradigmas de la evaluación de los aprendizajes, lo cuales desde sus inicios han estado directamente asociados con los procedimientos de asignación de notas y el cumplimiento de metas establecidas por la institución educativa.

En el paradigma denominado “intuición pragmática”, la asignación de notas es considerado un acto pragmático determinado por el contexto (padres, docentes, sistema escolar) es decir que se trata de un acto sincrético, llevado a cabo por el evaluador que es quien conduce el aprendizaje de los estudiantes y toma según De Ketele (1993), sus responsabilidades por conciencia profesional. Este tipo de modelo estaría orientado a certificar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes y a ejercer cierto control disciplinario sobre el grupo (Rueda Beltrán y Torquemada, 2008).

Otro paradigma de evaluación conocido como “docimología o ciencia de los exámenes”, tendría un enfoque reducido, orientado a una dimensión sumativa, de balance de resultados obtenidos al finalizar un aprendizaje, confundándose muchas veces, los objetivos de la evaluación y los objetivos pedagógicos. Este modelo se centra más que nada en la confiabilidad de las evaluaciones y en la búsqueda de explicaciones de los resultados (Rueda Beltrán y Torquemada, 2008).

En el paradigma de la “evaluación formativa” o “al servicio de la decisión”, la evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje del alumno, el cual es inacabado y por tanto perfectible de ser mejorado, y está acorde a las necesidades detectadas durante dicho proceso, teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos. Estaríamos, por tanto, frente a un modelo que no intenta probar sino mejorar, tomando decisiones oportunas, considerando el contexto, los insumos, y por supuesto el proceso.

De Ketele, citado en Rueda Beltrán y Torquemada (2008):

Define la evaluación formativa como un proceso que consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables y en examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un conjunto de criterios juzgados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al inicio o ajustados durante el transcurso del proceso, a fin de fundamentar una toma de decisiones. (p.100)

La evaluación de aprendizajes constituye una parte consustancial de toda actividad humana con la característica dual de asumirse tanto como proceso como resultado de acuerdo con la intencionalidad y con el objeto que se evalúe (Escobar Londoño, 2007).

Si bien, a la hora de enseñar y aprender, se da esta interrelación dialéctica entre la evaluación del proceso y la evaluación del resultado, debemos pensar el evaluar no como la simple recolección de datos sino como un ejercicio continuo que no solo contemple conocimientos y procedimientos, sino que incluya, además, el evaluar modos de actuación, actitudes, valores, competencias, etc.

Como lo expresa Giovanni Ianfrancesco, en Escobar Londoño (2007):

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente. (p.52)

Podemos definir por tanto la evaluación como una etapa del proceso educativo tendiente a lograr cambios duraderos y significativos en los alumnos, siendo además un

proceso de comunicación interpersonal, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse o darse simultáneamente, influyéndose recíprocamente al punto de modificar las representaciones de ambos sobre el proceso de evaluación (Escobar Londoño, 2007).

Ya no podemos pensar en un estudiante universitario pasivo e invisible, que no sea parte del acto evaluativo. Éste, además de sujeto de aprendizaje, es un ser histórico, social e individual, pensante, crítico, capaz de reconocer sus posibilidades y dificultades, potenciar sus habilidades y su formación personal, siendo “objeto y sujeto de la evaluación”. Por tanto, los resultados evaluativos dan cuenta de la existencia de un entramado de relaciones y fenómenos humanos, que se dan en el aula y en el campus universitario (Escobar Londoño, 2007).

En la actualidad, la evaluación en el ámbito educativo a nivel universitario y de Educación Superior (ES) se ubica en un proceso de reflexión y transformación permanente, contribuyendo a la optimización y dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliando la mirada del docente y del alumno sobre un proceso complejo que involucra el desarrollo de las potencialidades humanas de un modo integral. Se apunta tratar de identificar determinados aspectos de un proceso, con el fin de mejorarlo antes de que concluya, lo cual implica una actitud investigadora de análisis de los procesos y una actitud proactiva por parte de docentes y estudiantes (Gimeno Sacristán, 1998).

Sin embargo, muchas veces se observa en la Universidad que se reproduce la misma cultura educativa, las mismas formas de aprendizaje y de enseñanza tradicionales, donde el objeto a evaluar continúa siendo el aprendizaje del estudiante en forma de rendimiento académico, es decir aquello que el estudiante es capaz de evidenciar como reflejo de su aprendizaje o, mejor, aquello que se le solicita evidencie a través de los instrumentos usados para evaluar. Se debería apuntar, sin embargo, a una mejora de los procesos de evaluación, ampliando el concepto de lo que entendemos por aprendizaje, el cual no es solo la información que un estudiante recuerda en un examen, sino también la capacidad que ese estudiante pueda tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, su competencia en organizarse para saber más y también la capacidad de ser consciente de aquello que no sabe.

Gibbs manifiesta en “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje” como se citó en Salinas Fernández y Cotillas Alandí, (2007): “La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos” (p.13).

Es innegable que la evaluación es un proceso que, motiva cambios en el profesor y en el alumno, siendo el aula un escenario de intercambio sociocultural o de construcción dialógica, donde el profesor es un facilitador, guía u orientador de los aprendizajes y el alumno un agente capaz de diagnosticar y conocer su propio estilo de aprendizaje, pudiendo

adaptarlo y optimizarlo de acuerdo a los contenidos de trabajo y las exigencias de la estrategia didáctica utilizada por el profesor en el aula (Sánchez, 2011).

Se apunta en definitiva, a formar profesores y alumnos, profesionales, aprendices, investigadores estratégicos de su campo y ámbito de aplicación, autónomos, capaces de responder eficazmente dentro del contexto en que interactúan y en el que se influyen mutuamente. “Difícilmente un profesor, investigador, profesional que no utilice estrategias, en calidad de aprendiz de su materia para seguir formándose, actualizándose, podría enseñar a sus alumnos a ser autónomos en su futuro desarrollo” (Monereo y Pozo, 2003, p. 5).

Siguiendo las ideas de los autores debería concebirse la enseñanza y el aprendizaje como actividades estratégicas, supeditadas a procesos de decisión intencionales y conscientes que se ajusten al contexto educativo, generando dispositivos de autorregulación cognitiva que permitan planificar y supervisar todo el proceso. De ahí la importancia de fomentar la autonomía del estudiante universitario, su carácter investigador, para que pueda operar en el mundo a través de los significados y procedimientos que la Universidad le brinda.

Pero enseñar estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión cognitiva y metacognitiva no serían suficientes si no consideramos además, las concepciones que docentes y alumnos universitarios tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, en una nueva era del conocimiento, en donde “el saber es cada vez más inabarcable” (Monereo y Pozo, 2003, p. 2).

Dichas concepciones, basadas en supuestos implícitos, influyen en la práctica del docente a la hora de enseñar, quien dispondrá de una pluralidad de teorías alternativas que podrá utilizar en función del contexto y de la exigencia de la tarea. Las teorías implícitas serían como “redes ocultas de conocimiento, pensamientos clandestinos que subyacereían a los modelos que utilizamos para interpretar el mundo, a las representaciones que activamos y de las que podemos llegar a tomar conciencia” (Pozo, 2003, p. 233).

Tanto docentes como alumnos acceden a estas teorías implícitas para conocerlas o modificarlas, aplicando lo que se denomina “activación contextual” para resolver nuevas tareas. Es decir que, a partir de su teoría implícita, deberá construir una representación específica o contextual para dicha tarea. Esta activación repetida de modelos mentales en situaciones idénticas o parecidas, puede automatizar esas representaciones, almacenándolas en nuestra memoria permanente, las cuales se integran a nuestro sistema cognitivo, transformándose en representaciones estables, en esquemas que se activan en iguales contextos, en vez de construir una nueva representación situacional (Pozo, 2003).

Sin dudas, la manera en que concebimos el conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que utilizamos para aprender, como también nuestras

representaciones implícitas, infuyen directamente sobre nuestras concepciones de aprendizaje y de enseñanza. Intentar modificar dichas representaciones, implica un cambio conceptual o representacional, que logre reconstruir o repensar nuestros supuestos epistemológicos desde los que nos representamos, “de manera implícita y encarnada” (Pozo et al. 2006, pag 109).

Nos cuestionamos sobre cuáles son los supuestos y mandatos que configuran el pensamiento de nuestros docentes en Facultad, que sostienen a su vez sus prácticas, más allá de las reformas desde el discurso. Visibilizando los modos de enseñar y de aprender de profesores y alumnos, y el cómo son evaluados los conocimientos, se dará cuenta de si realmente hay cambios profundos en las formas de gestionar el saber, o si continuamos perpetuando la misma cultura educativa universitaria tradicional.

La Universidad es un espacio privilegiado para la producción, distribución e intercambio social del conocimiento, y por ello se hace necesario reposicionarnos en la nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitario, en función de los cambios que se han producido en la sociedad del conocimiento.

A modo de reflexión final, se señala que la evaluación en educación superior no puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte de ambos, por tanto, es necesario fomentar en docentes y estudiantes una actitud evaluadora como parte del proceso educativo, el cual es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1996 citado por Camilloni, 1998). Para que esto ocurra, se debe concebir la tarea educativa como una “propuesta que se pone a consideración de sus actores quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora” (Camilloni, 1998, p. 38).

Al asumir la evaluación como un proceso, estamos reconociéndola como un acto educativo complejo, permanente, flexible, continuo, que requiere una mirada compleja sobre el quehacer educativo, el conocimiento y el ser humano. Y para que la evaluación sea integral y asuma su función formativa, se necesita reestructurar las experiencias de aula, cambiando el paradigma tradicional de transmisión-asimilación por el de construcción-humanización, fomentando verdaderas comunidades académicas para el mejoramiento continuo de la educación.

La evaluación es fuente de conocimiento y puede contribuir significativamente a una mejora educativa si privilegiamos comprender el funcionamiento cognitivo del alumno, frente a la tarea propuesta. Como lo expresa Camilloni (1998), los actos de evaluación aislados y descontextuados no tienen casi ningún valor pedagógico.

El evaluar debe ser inherente al proceso de enseñar y aprender, por tanto, el conocimiento es concebido como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, en donde la evaluación es pensada como situación de interacción.

Una dimensión menos visible u oculta de la evaluación en las instituciones universitarias, es su dimensión ética. Se trata de considerarla no solo una cuestión académica y técnica, que observa, analiza e interpreta la formación de los alumnos involucrados en el proceso educativo, sino que, por el contrario, lo académico y técnico adquieren verdadero sentido, cuando están guiados por principios éticos.

Considerar esta dimensión implica no preguntarse qué, cuándo y cómo evaluar, (dimensiones burocráticas y administrativas de la evaluación), sino al servicio de quien está, que fines persigue, qué usos se hará de la información y de los resultados, siendo tal vez ésta la dimensión que más efecto tenga sobre los procesos formativos (Camaño, 2009).

5-Problema y preguntas de investigación

El presente proyecto parte de las siguientes preguntas iniciales que guían la investigación:

- ¿Qué concepciones implícitas sobre evaluación sostienen los docentes de Facultad de Psicología?
- ¿Cómo incide en sus prácticas y en la forma de evaluar los conocimientos, las concepciones que mantienen sobre el enseñar y el aprender en la actualidad?
- ¿Existen cambios profundos en las modalidades de evaluación en el contexto del PELP 2013 o se continúan reproduciendo viejos modelos?
- ¿Entienden la evaluación como instancia integral formativa, como proceso dinamizador de la apropiación de conocimientos?
- ¿La consideran un instrumento de medición, que da cuenta del rendimiento académico del alumno?
- ¿Qué criterios de valoración se utilizan actualmente en Facultad a la hora de evaluar?
- ¿Qué tipo de evaluación predomina en las UCOs?

6- Objetivos

6.1 Objetivo general

Analizar las concepciones que los docentes de Facultad de Psicología tienen sobre la evaluación de aprendizajes en el marco de las UCOs, visibilizando su incidencia en las prácticas educativas diarias, en vistas a una resignificación que contribuya a mejorar la calidad de la formación.

6.1 Objetivos específicos

- Desentrañar los paradigmas y concepciones educativas que sostienen las prácticas de evaluación propuestas actualmente en las UCOs del nuevo Plan de estudios mediante un análisis documental de las Guías de Curso, con el fin de cartografiar las formas de evaluar en Facultad de Psicología.
- Elaborar conclusiones primarias en relación al marco teórico, a partir del análisis de las experiencias evaluatorias de los docentes participantes en la investigación.
- Lograr un acercamiento a las prácticas reales que acontecen en la vida cotidiana de la Facultad, desde la perspectiva de los docentes, para futuras intervenciones que integren la lectura y significaciones de los estudiantes.
- Contribuir con insumos para la búsqueda de posicionamientos consensuados entre docentes y estudiantes respecto a las evaluaciones del nuevo Plan de Estudios.

7- Diseño metodológico

El enfoque pensado para este trabajo se basa en la perspectiva metodológica cualitativa de la investigación. La estrategia metodológica se compone de diversos recursos técnicos con el objetivo de tener varias fuentes de datos para abordar la problemática en cuestión. En esta oportunidad, las técnicas a utilizar para la recolección de datos, serán la entrevista en profundidad y el análisis documental. Para Robles (2011)

Los métodos cualitativos se apoyan en la “interpretación” de la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones se construirán a

partir de un discurso subjetivo, ya que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro. (p.39)

Por otra parte, Rodríguez Gómez, Gil y García (1996) afirman que la entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información de otra o de un grupo, de la cual obtiene datos sobre un problema determinado, por lo que pre-supone que existan al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal.

Dado que se pretende dar visibilidad a las prácticas educativas diarias de los docentes de Facultad, podría ser válido incorporar además, observaciones no participantes de las instancias de evaluación de las UCOs. Dicha técnica de recolección de información nos permitiría un real acercamiento al discurso impartido por los responsables de dichas Unidades Curriculares, en el contexto de aula.

Según Ander-Egg (2003) la observación es el procedimiento empírico por excelencia ya que todo conocimiento científico proviene de la observación, directa o indirecta. La observación no participante nos permitiría tomar contacto como observadores con el hecho o grupo a estudiar, pero permaneciendo ajenos a la situación que observamos. Este modo de observación externo, es de gran utilidad para el registro de las actividades periódicas de los grupos y su carácter de no participante, no significa que no sea consciente, dirigido y orientado hacia los fines que nos proponemos.

7.1 Técnicas

1-Se realizarán entrevistas en profundidad a los profesores responsables de las UCOs en Facultad de Psicología. Por entrevista en profundidad, según Taylor y Bogdan (1992), “(...) entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101).

2- Análisis documental de las UCOs de los diferentes ciclos, que permita cartografiar los modos de evaluar en Facultad de Psicología. El análisis de documentos es una forma de investigación técnica que busca describir y representar los documentos de un modo unificado y sistemático, facilitando su recuperación y consulta. Nos parece una técnica válida para este trabajo ya que implica la extracción científico-informativa, siendo a la vez un reflejo fiel y objetivo de la fuente original. (Dulzaides y Molina, 2004)

- Cronograma de Ejecución.

Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Análisis Documental. Diseño de Cartografía (Ver Guías de Estudio)										
Rastreo Bibliográfico. Búsqueda Antecedentes										
Armado Marco Teórico Conceptual										
Campo. Entrevistas en profundidad a docentes de Facultad de Psicología. Análisis de las UCOS										
Procesamiento y sistematización de datos										
Redacción Informe Final										

9- Consideraciones éticas

Dado que se llevarán a cabo entrevistas a profesores de Facultad de Psicología, será necesario informar a éstos, los fines y alcances de la presente investigación, así como el compromiso de preservar la confidencialidad de sus datos personales, puestos al amparo de la normativa vigente en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009).

Se les hará firmar un consentimiento informado en el cual expresen su voluntad de participación, así como el deseo de recibir notificación de los resultados, una vez finalizada la investigación.

Según Vidal (1998) el propósito de la investigación será informado en un lenguaje comprensible para el entrevistado, dejando en claro que la información y registro será utilizada solo con fines académicos.

10- Resultados esperados

Se pretende generar un corpus de conocimiento a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, proporcionando documentos y registros, que sirvan de insumo para futuras investigaciones.

Al mismo tiempo, nos interesa conocer dentro de la comunidad académica, la forma en que los profesores conciben la evaluación, en el contexto de un nuevo Plan de Estudios, favoreciendo un reposicionamiento social y académico de su quehacer docente, dentro de la Facultad.

Esto nos va a permitir hacer una primera aproximación en lo referente a los modos de evaluar de las UCOs del nuevo PELP 2013, para un posterior seguimiento del trayecto curricular de la nueva generación de estudiantes.

Finalmente, creemos fundamental contribuir en la planificación y mejora de la gestión en Facultad de Psicología, aportando elementos de análisis y reflexión que colaboren con los informes y futuras líneas de trabajo de la Comisión De Evaluación y Monitoreo del PELP 2013.

Referencias Bibliográficas

- Allen, D (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes* Buenos Aires, Paidós.
- Álvarez Méndez, J (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y Discursos Educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid. Ediciones Morata.
- Ander-Egg, E. (2003) *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Barcelona: Editorial LUMEN Humanitas.
- Camaño, C (2009) *Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones* (Tesis de Maestría) Cuadernos de Investigación Educativa. 2. Cap. 5 pp 91-114. Universidad ORT Uruguay. Recuperado de: http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11508/1/cuad15_cap5.pdf
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Mate, M (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós
- Carabajal, S. (marzo, 2013). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios*, 1() 73-81
Recuperado de: http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2012/10/Intercambios_1_Vol_1_articulo_8_.pdf
- Careaga, A; (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15) 345-352.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>
- Dulzaides, M y Molina, A (2004) Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*.12(2) Ciudad de la Habana.
Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm
- Escobar Londoño, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*. 4(2) 50-58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69540208>

- Facultad de Psicología. (2012) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología*. Resolución N° 20 del Consejo Directivo Central de fecha 25/09/12. Recuperado de: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf
- Fernández Pérez, M. (1995) *Evaluación y cambio educativo*. Madrid, Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria* 5(2). Centro de Estudios para Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana
- Guzmán, J. C. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología *Sinéctica*, (34), 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100010&lng=es&tlng=es
- Hammersley, M. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. Etnografía. En: Hammersley M, y Atkinson P. *Métodos de investigación*. p. 40-68 Barcelona: Paidós
- Hannan, A y Silver, H. (2005) *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid, Narcea.
- Leopold, L., Artola, J., Correa, N., Farias, C., Suárez, J. y Tabárez, T. (2015) *Memoria. Decanato 2007-2015. La Transformación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República*. Recuperado del sitio de Internet de la Facultad de Psicología (UDELAR): <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files ftp/comunicacion/memoria.pdf>
- Martin, S. Lynch, M., García, M. y Vilanova, S. (2012) *Las concepciones sobre evaluación en profesores universitarios de ciencias: dos estudios convergentes*. En Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Cienc

ias Exactas y Naturales.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/actas/Martin..pdf>

Míguez, M. y Curione, K. (2005) ¿Qué concepciones manifiestan sobre “aprendizaje” los docentes de Facultades del área científico- tecnológica? Primeras aproximaciones. *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*. (43) 105-110. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/RASEP_43.htm

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*.

Recuperado de: <https://cursoderecho.files.wordpress.com/2010/08/microsoft-word-monereo-la-cultura-educativa-en-la-universidad2.pdf>

Pérez Echeverría, M D P; Pecharromán, I; Mateos, M y Pozo, J I; (2009). Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27() 61-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627005>

Pozo, J. I y Monereo, C. (coord.) (2000) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana

Pozo, J.I. (2003) *Aprendices y Maestros La nueva cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Mateos, M.; Pérez Echeverría, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona : Editorial Graó.

Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.). (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

Robles, B; (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18() 39-49.

Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rueda Beltrán, M. y Torquemada, A (2008). Las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación de desempeño docente. *Revista Reencuentro*, (53), 97-112.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005309>

Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (2007) (coord) *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Servei de Formació Permanent. Universitat de València.

Recuperado de:

<http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UV.pdf>

Sánchez Santamaría, J. (2011) Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 4(1), 40-54. Recuperado de:

http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf

Santos Guerra, M. (1998). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós

Universidad de la Republica, (UDELAR). (2013) *Censo de Estudiantes Universitarios de Grado Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Recuperado de:

file:///C:/Users/AA/Downloads/vii_censo_de_estudiantes_de_grado_2012.pdf

URUGUAY (2008) Ley de Protección de datos personales y acción de “habeas data”. Ley N. 18.331. Recuperado de:

<http://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/302/1/agesic/ley-n%C2%B0-18331-de-11-de-agosto-de-2008.html>

Vidal, S. (1998). Aspectos éticos de la investigación con seres humanos. En J. Sabulsky, *Investigación Científica en Salud – Enfermedad*. (pp. 243-273) Buenos Aires: Kosmos.