

Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje

Teaching Styles and Representations about Evaluation and Learning

Claudia Alejandra Mazzitelli *^{1,2}

Ana María Guirado ¹

María Julieta Laudadio ^{1,2}

¹ Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales - Argentina

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Argentina

En este artículo presentamos los resultados obtenidos en una investigación realizada con docentes de Ciencias Naturales con el objetivo de identificar y analizar sus representaciones sociales (RS) sobre evaluación y aprendizaje. Trabajamos a partir de dos técnicas de recolección de datos, un cuestionario con formato de escala Likert en la que los profesores manifestaron su opinión en relación a cada una de las afirmaciones incluidas y dos preguntas abiertas en las que solicitamos que definieran desde su opinión qué es evaluación y qué es aprendizaje. La investigación realizada nos ha permitido no sólo caracterizar cada una de las RS -sobre aprendizaje y evaluación-, sino que hemos estudiado de manera conjunta estas representaciones, pudiendo observar las relaciones entre sus elementos y las vinculaciones con los estilos de enseñanza. Es decir, identificamos las RS de aprendizaje y de evaluación que subyacen a los estilos de enseñanza que guían la práctica docente en el aula. A partir de estos resultados consideramos necesario favorecer en los docentes procesos de reflexión que contribuyan a identificar los supuestos que subyacen a los estilos de enseñanza que guían su práctica en el aula y las implicancias en el aprendizaje de sus alumnos.

Palabras clave: Psicología social; Estilos de enseñanza; Evaluación; Aprendizaje; Formación de profesores; Ciencias Naturales.

This article presents the results obtained from a research carried out with teachers of Natural Science with the aim of identifying and analyzing their social representations (SR) about evaluation and learning. Two techniques of data collection, a Likert scale format questionnaire and two open questions were used. In the questionnaire, teachers were asked their opinions on the included statements, while the open questions asked about their definition of evaluation and learning. The results have not only allowed to characterize each SR about evaluation and learning, but also to study together both representations, making relations between them and linking them to the teaching styles. That is, we identified the SR about evaluation and learning that underlie the teaching styles that guide the classroom practice. From these results we believe it is necessary to favor reflection processes which contribute to the identification of the assumptions that underlie the teaching styles in the classroom and the implications on the students learning process.

Keywords: Social Psychology; Teaching styles; Evaluation; Learning; Teacher training; Natural Science.

*Contacto: mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 5 de julio de 2017

1ª Evaluación: 20 de octubre de 2017

Aceptado: 14 de noviembre de 2017

1. Introducción¹

Promover estudios que ayuden a los docentes a identificar sus representaciones referidas a aspectos educativos y la vinculación con sus prácticas pedagógicas constituye una necesidad actual de la enseñanza. Ello posibilitará contribuir a superar la imitación de modelos y la utilización del conocimiento didáctico de forma indiscriminada (Moral Santaella, 2001).

Analizar las prácticas educativas supone no sólo considerar la interacción en el aula, sino que requiere atender otros aspectos que la conforman como, el pensamiento del profesor, la planificación de la enseñanza y los resultados alcanzados con dichas prácticas (García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña, 2008). Además, se hace necesario promover que los profesores reflexionen sobre las implicancias que una determinada representación del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje tiene en las prácticas en el aula (Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015). A tal fin integrar una perspectiva psicosocial, que supere modelos intraindividuales, contribuirá a una comprensión más amplia de dichas prácticas.

Por ello, consideramos necesario incorporar, en instancias de formación docente inicial y continua, la identificación de las representaciones sociales (RS) de los profesores como así también la reflexión sobre las implicancias que éstas tienen en sus prácticas áulicas y en el aprendizaje. En este trabajo presentamos los resultados de una investigación con docentes de Ciencias Naturales, desarrollada con el objetivo de favorecer la explicitación y el análisis de sus representaciones vinculadas con el aprendizaje y la evaluación.

2. Fundamentación teórica

En este apartado presentamos los aportes desde los cuales hemos procurado establecer las vinculaciones entre los estilos de enseñanza y las representaciones sobre evaluación y aprendizaje, los mismos nos brindan el marco referencial a partir del cual analizamos una realidad tan compleja como la práctica docente.

Partimos de la consideración de que la reflexión docente es dinamizadora de cambios en las prácticas, y constituye un aspecto que empieza a cobrar relevancia en el ámbito de formación tanto inicial como continua. Barrea Andaur (2011) señala que la teoría y la práctica, en la actuación docente, deben ser indisociables para proporcionar al quehacer del aula una base epistemológica que marque diferencias con las formas tradicionales de encarar su tarea. Pacheco Lora (2013) afirma que la sistematización de procesos de reflexión entre profesores, puede favorecer la reelaboración de sus representaciones y lograr una mejor vinculación entre la teoría y la práctica docente.

En tal sentido, en investigaciones que se vienen desarrollando, se observa la importancia de que los docentes conozcan sus RS vinculadas a su accionar docente y reflexionen sobre sus posibles implicancias, ya que estas inciden en sus prácticas en el aula y en la institución

¹ Realizado en el marco del proyecto: "La enseñanza y el aprendizaje de la Física y de la Química en la formación docente inicial y continua", Universidad Nacional de San Juan.

escolar (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013; Guirado, Mazzitelli, Olivera y Quiroga, 2013; Kaplan, 1997, 2003; Mazzitelli, Aguilar, Guirado y Olivera, 2009).

Las RS constituyen un abordaje teórico que se inserta en el ámbito de la Psicología Social. El concepto de RS surge con Moscovici, en la década del 60, con su obra *La psychanalyse, son image et son public*, (1961, 1979). Las RS se refieren a formas o modalidades de conocimiento social, se construyen en los intercambios de la vida cotidiana, constituyen un conocimiento de sentido común y se producen en la intersección entre lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986). Son formas de conocimiento de tipo práctico, específicas de un grupo, sirven a la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria. Se trata de un modo de conocimiento actual con una dimensión cognoscitiva y simbólica, están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social (Abric, 2001). Así, las RS constituyen un objeto construido por y para un grupo social (Castorina, Barrerero y Toscano, 2007).

Algunos de los estudios (Guirado, 2014; Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015; López y Mota, Rodríguez Pineda y Bonilla Pedroza, 2004) analizan las representaciones de ciencia y aprendizaje y su relación con la práctica de los docentes de Ciencias Naturales, así como su posibilidad de cambio a partir de instancias de formación. Entre sus conclusiones indican que detectaron diferencias entre las concepciones de ciencia y aprendizaje de los profesores y su práctica. En relación con las transformaciones de sus representaciones, parecen circunscribirse al discurso y no se reflejan en la práctica en el aula.

Además, otros estudios realizados sobre las representaciones de los profesores con respecto a la enseñanza y al aprendizaje (Guirado, 2014; Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015) muestran dos orientaciones de la enseñanza. Por un lado, identifican el predominio de un estilo tradicional, de transmisión del conocimiento centrado en la enseñanza y, por otro lado, un estilo centrado en el aprendizaje. A estos estilos de enseñanza subyacen representaciones diferentes de aprendizaje que van desde un aprendizaje memorístico y reproductivo, considerando un alumno pasivo, hasta un aprendizaje constructivo que valora el papel activo de los estudiantes.

Gargallo López, Suárez Rodríguez, Garfella Esteban y Fernández March (2011), mencionan entre las principales características del estilo centrado en la enseñanza- modelo reproductivo, centrado en el profesor, de transmisión de información- la búsqueda de la reproducción como producto de la enseñanza, el uso que se espera de lo aprendido para aprobar o para el futuro, el conocimiento entendido como algo construido por otros en el cual las opiniones del estudiante no se tienen en cuenta, el profesor responsable de la organización y transformación del conocimiento. En este estilo la relación entre el estudiante y el profesor se valora en grado mínimo y es unidireccional. En cambio, el estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje tiene como objetivo el cambio conceptual, en donde el uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad, la responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida y el conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal.

Otra de las dimensiones en las que se observa una continua preocupación en relación con las prácticas educativas, son las estrategias y los modelos de la evaluación (Castillo, Hernández, Munevar y Portilla, 2014; Umaña Mata, 2014). Así, la evaluación es un tema que suscita constantes debates y cuestionamientos tanto en lo referido a su concepción, como a su función y modalidades. Actualmente hay consenso respecto a la necesidad de

que la evaluación sea reconceptualizada. Tradicionalmente la evaluación consistía en la obtención de resultados numéricos que apuntaban a señalar cuánto se había aprendido y no el qué, el cómo ni el para qué se habían adquirido los nuevos aprendizajes. Se tomaba en cuenta la información adquirida de manera memorística y no los intereses, inquietudes o capacidades reales de los alumnos (Alcaraz Salariche, 2015).

Torres (2013) señala que al considerar el lugar de la evaluación en las prácticas educativas se observa que se han privilegiado la reproducción y el control del conocimiento de los estudiantes, antes que los procesos de construcción. Este autor afirma que "...la evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar resultados de aprendizajes" (p. 287).

Por otra parte, Santos Guerra (2005) indica que la evaluación se puede entender desde dos funciones, vinculadas a dos dimensiones distintas: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión (dimensión crítica/reflexiva). Desde la dimensión positivista la evaluación se lleva a cabo por pruebas estandarizadas, convirtiéndose en una verificación de aprendizajes y en un medio de control social. Es decir, que el docente –que es quien evalúa– establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados. Desde la dimensión crítico-reflexiva, la evaluación se entiende como un proceso y no como un momento final y se realiza a través de diferentes instrumentos y medios. Así, la evaluación se constituye en un permanente proceso reflexivo que facilita la reorientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido la evaluación le brinda al profesor información sobre el aprendizaje de sus alumnos y sobre su propia práctica educativa.

Desde la perspectiva de la teoría de las RS en relación con la evaluación, Salinas Salazar, Isaza Mesa y Parra Mosquera (2006) identifican dos RS predominantes. Una de las representaciones está referida a la medición y a la tensión-control sobre los alumnos, en su núcleo se encuentra la medición y la calificación como principios organizadores, reguladores y estabilizadores de diversas formas de interacción y asumen la evaluación como alternativa de control en el aula. En este sentido los autores advierten que la medición es entendida como una acción de comparación, lo cual requiere siempre de un modelo para la confrontación que permita decidir, es decir, calificar. Además, la medición y la calificación son ejercidas en forma exclusiva por el docente. Al describir la segunda RS, referida a la comprensión y a la revisión para la autorregulación, señalan que en el núcleo aparecen términos como revisar y rastrear. Estas acciones, poseen rasgos afines con la función formativa y pedagógica de la evaluación ya que rastrear se asocia con la indagación y la búsqueda. En tanto que, revisión se vincula con la detección del error asociado a una fase importante y necesaria en el aprendizaje del estudiante. En esta RS se apunta a un papel activo y determinante del estudiante y a una función diferente del docente que evidencia una predisposición al cambio.

3. Metodología

Llevamos adelante una investigación con un enfoque mixto con predominio de metodología cualitativa. Implementamos técnicas acordes al enfoque teórico metodológico de las RS que nos han permitido acceder al contenido de la representación

e inferir las actitudes relacionadas a las mismas (Abric, 2001; Mazzitelli y Guirado, 2010). Atendiendo al enfoque de la investigación se realizó un muestreo no probabilístico estratégico, este tipo de muestreo no determina a priori el tamaño de la muestra sino que se utiliza el criterio de saturación (Cea D'Ancona, 1999).

En la investigación desarrollada con docentes de Ciencias Naturales, realizamos diferentes actividades de indagación de las RS acerca de aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la imagen de ciencia y la evaluación. Esta investigación se desarrolla en el marco de un proyecto de formación docente inicial y continua en Ciencias Naturales.

A partir del análisis de los datos obtenidos identificamos, entre otros aspectos, los estilos de enseñanza de los docentes, diferenciando los profesores que poseen un estilo centrado en la enseñanza y los que tienen un estilo centrado en el aprendizaje (Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015). Los resultados obtenidos en relación con los perfiles acerca de los estilos de enseñanza, concuerdan con las últimas investigaciones (Rocha Chávez, 2012, 2013) que señalan la necesidad de identificar los estilos de los docentes ya que sería más claro de esta manera reconocer su posicionamiento y los supuestos que fundamentan sus prácticas en el aula. Además, consideramos «...conveniente seguir profundizando en la relación entre lo que los docentes dicen y las prácticas en el aula...» (Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015, p. 20).

Atendiendo a esto, en el presente artículo nos focalizaremos en el análisis de las opiniones de dos docentes de cada uno de los grupos identificados en relación con la evaluación y el aprendizaje. Así, los docentes A y B poseen un estilo centrado en el aprendizaje, mientras que para los docentes C y D predomina un estilo centrado en la enseñanza.

Analizaremos los resultados obtenidos a partir de dos técnicas de recolección de datos implementadas de forma escrita e individual con formato de encuesta:

- ✓ Un cuestionario con formato de escala Likert en la que los profesores manifestaron su opinión en relación a cada una de las afirmaciones incluidas.
- ✓ Dos preguntas abiertas en las que solicitamos que definieran desde su opinión qué es evaluación y qué es aprendizaje.

Cuadro 1. Ítems sobre evaluación

ÍTEMES	CONTENIDO DE LOS ÍTEMES
1	Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.
2	El mejor método para evaluar a los alumnos es la prueba escrita.
3	Utilizo como método de evaluación únicamente las pruebas escritas.
4	Complemento la prueba escrita como método de evaluación con otros métodos de evaluación formativa/continua (ej. Trabajos prácticos, pequeñas investigaciones, informes, etc.)
5	La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos.
6	Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora.

Fuente: Elaboración propia.

En los cuadros 1 y 2 presentamos los ítems incluidos en el cuestionario, agrupados según el objeto de la representación al que corresponde, y a los que los docentes debían responder

seleccionando entre las siguientes opciones: 1=Muy de acuerdo; 2=De acuerdo; 3=Indiferente; 4= En desacuerdo; 5= Muy en desacuerdo.

Cuadro 2. Ítems sobre aprendizaje

ÍTEMS	CONTENIDO DE LOS ÍTEMS
1	Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina, no necesitan ir más allá en su formación.
2	Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.
3	El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor
4	El contacto con la realidad y el trabajo en el laboratorio son imprescindibles para el aprendizaje de las Ciencias.
5	Aprender es construir personalmente significados.
6	Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia.
7	El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes.
8	Las ideas espontáneas de los alumnos deben ser el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos científicos.
9	Los alumnos están más capacitados para comprender un contenido si lo pueden relacionar con conocimientos previos que ya poseen.
10	En general, los alumnos son más o menos hábiles según las capacidades innatas que posean.

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de resultados

A partir de las respuestas dadas al cuestionario graficamos perfiles actitudinales. En estos gráficos se encuentran en el eje de las ordenadas las opciones para las respuestas, mientras que en el eje de las abscisas se ubican los ítems de la escala likert correspondiente.

En primer lugar analizaremos los perfiles para cada docente comparándolos con las respuestas a la pregunta abierta sobre evaluación y aprendizaje (figuras de 1 a la 8). Posteriormente presentaremos los perfiles actitudinales referidos a evaluación y aprendizaje comparando los cuatro docentes seleccionados para su análisis (figuras 9 y 10). De esta manera pretendemos identificar las diferencias individuales y los aspectos comunes al grupo.

A continuación analizamos las respuestas a la escala likert y la definición de evaluación del docente A.

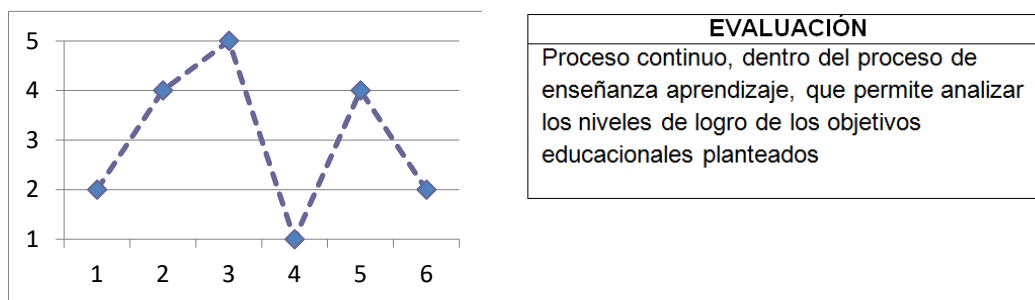


Figura 1. Perfil actitudinal y definición de evaluación del docente A

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 1, el docente A presta acuerdo a los ítems 4 (muy de acuerdo) y a los ítems 1 y 6 (de acuerdo) así este docente expresa que considera la evaluación como formativa/continua y que evalúa para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir mejoras. Sus desacuerdos son para los ítems 2 y 5 (en desacuerdo) y 3 (muy en desacuerdo), de este modo el docente considera que la prueba escrita no es el único y mejor método de evaluación y que no sólo evalúa conocimientos adquiridos. Considerando estas opiniones y la definición dada por este profesor, se destaca una representación de la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que favorece la reflexión y modificación de estos últimos ya que el docente acuerda con que «permite analizar», lo cual indicaría una atención puesta en los procesos más que en los resultados. Además, la evaluación sería parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza ya que se remite también a los objetivos educativos planteados. Así, la representación de evaluación de este docente se vincularía con un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje coherente con la clasificación que ya habíamos identificado en relación con los estilos de enseñanza (Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015).

En la figura 2 presentamos las respuestas a la encuesta y la definición de aprendizaje del docente A.

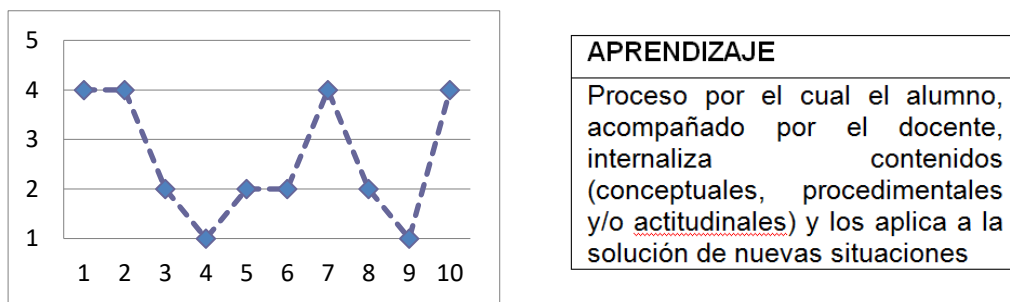
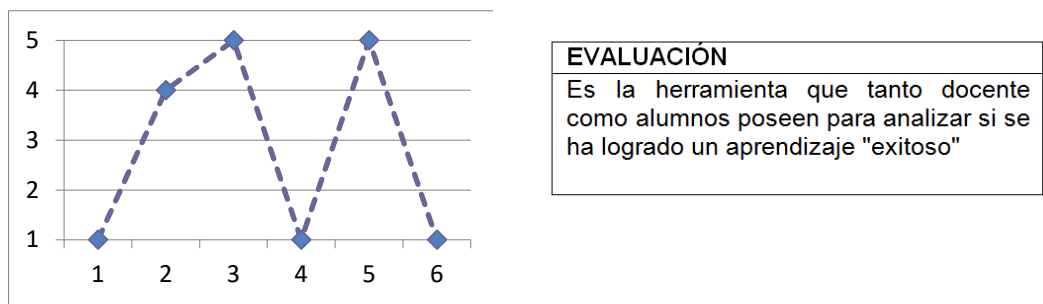


Figura 2. Perfil actitudinal y definición de aprendizaje del docente A
Fuente: Elaboración propia.

A partir de este perfil (figura 2) podemos observar que el docente no acuerda con los ítems 1, 2, 7 y 10, dichos ítems están relacionados con un alumno que acumula conocimientos, que tiene un rol pasivo frente a los contenidos y que su aprendizaje depende de capacidades innatas. Estos desacuerdos son coherentes con los acuerdos del docente con los ítems 4 y 9 (muy de acuerdo) que hacen referencia al trabajo en laboratorio y la consideración de las ideas previas de los alumnos para el aprendizaje de las ciencias. Además, acuerda con los ítems que hacen referencia a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos a partir de sus saberes y la posibilidad de, a partir de ello, interpretar la realidad (ítems 3, 5, 6 y 8). Esto último muestra correspondencia con la definición dada por el docente acerca del aprendizaje, en donde considera al mismo como un proceso, otorga importancia al acompañamiento docente y a la posibilidad de aplicación de los conocimientos a la solución de situaciones nuevas.

Así, teniendo en cuenta las respuestas dadas a la encuesta y la definición de aprendizaje, esta representación del docente A también se vincula con un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje.

En segundo lugar presentamos los resultados a partir de las respuestas del docente B.



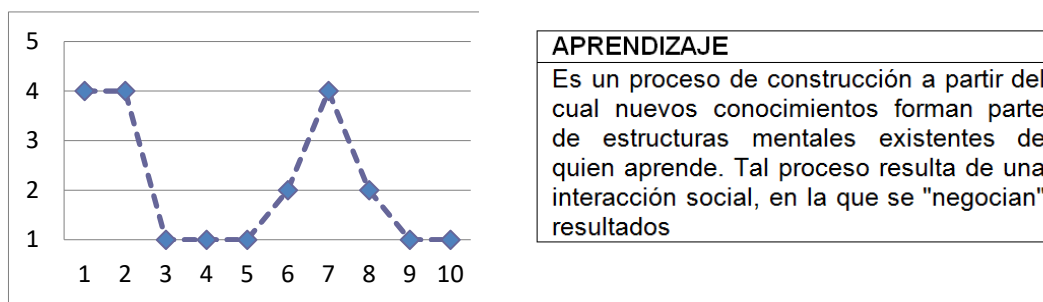
EVALUACIÓN
Es la herramienta que tanto docente como alumnos poseen para analizar si se ha logrado un aprendizaje "exitoso"

Figura 3. Perfil actitudinal y definición de evaluación del docente B
Fuente: Elaboración propia.

A partir del perfil podemos observar que el docente manifiesta estar muy de acuerdo con los ítems 1, 4 y 6 mostrando de este modo que la evaluación le permite obtener información del proceso de aprendizaje para obtener mejoras y que usa diversos métodos de evaluación tendiendo a una evaluación formativa continua. Manifiesta su desacuerdo con los ítems 2, 3 y 5, que hacen referencia al uso de la prueba escrita como el mejor y único método y a la evaluación como valoración únicamente de conocimientos adquiridos. Por otra parte, en la definición este docente hace referencia a la evaluación como herramienta siendo realizada tanto por docentes como por alumnos con el objetivo de reflexionar sobre el aprendizaje y favorecerlo.

Así, la representación de este docente, similar a la del docente A, se vincularía con un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje.

A continuación analizamos los resultados sobre aprendizaje para el docente B.



APRENDIZAJE
Es un proceso de construcción a partir del cual nuevos conocimientos forman parte de estructuras mentales existentes de quien aprende. Tal proceso resulta de una interacción social, en la que se "negocian" resultados

Figura 4. Perfil actitudinal y definición de aprendizaje del docente B
Fuente: Elaboración propia.

En el perfil de aprendizaje del docente B (figura 4) podemos observar que manifiesta estar muy de acuerdo con los ítems 3, 4, 5, 9 y 10 y de acuerdo con los ítems 6 y 8. Así, el docente considera que los estudiantes construyen el conocimiento con ayuda del docente, valoriza las prácticas de laboratorio, la posibilidad de interpretar la realidad desde los conocimientos adquiridos y las ideas previas de los estudiantes como punto de partida. Por otra parte no presta acuerdo a los ítems: 1, 2 y 7 mostrando su desacuerdo con un alumno pasivo y que acumule conocimientos. Respecto de su definición, considera el

aprendizaje como un proceso de construcción teniendo en cuenta los conocimientos existentes, los nuevos conocimientos y la interacción social.

De este análisis se desprenden dos cuestiones una que la representación de este docente se vincularía con un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje y otra, que al igual que con el perfil de evaluación, el perfil de aprendizaje es similar entre el docente A y B.

En tercer lugar presentamos los resultados para la encuesta y las definiciones dadas por el docente C.

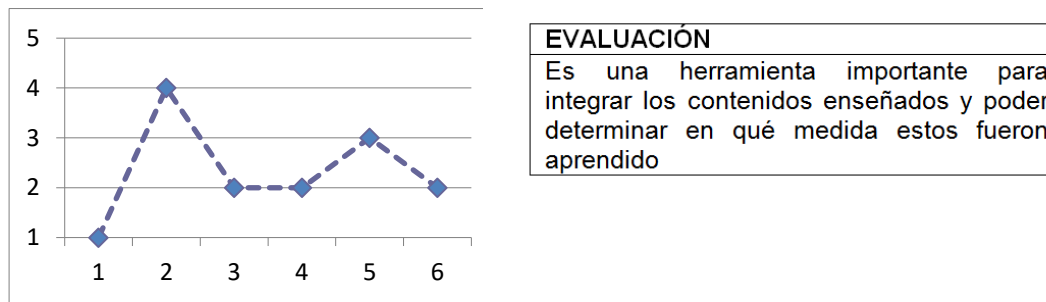


Figura 5. Perfil actitudinal y definición de evaluación del docente C
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar este perfil (figura 5) vemos que el docente C, por un lado, expresa acuerdo para los ítems 1 y 6, lo que indicaría considerar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y como formativa y continua. Por otro lado, detectamos incoherencias en sus respuestas a los ítems 2, 3 y 4, expresando desacuerdo con que el mejor método para evaluar es la prueba escrita y acuerdo a que utiliza la prueba escrita como el único método de evaluación y, al mismo tiempo, con que complementa la prueba escrita con otros métodos. Además, al considerar la forma en que define la evaluación, aparece la representación de la evaluación de producto, es decir, al final del proceso de enseñanza, no como parte del mismo, ya que le asigna el objetivo de determinar en qué medida se han aprendido los contenidos enseñados.

Así, las respuestas dadas por este docente muestran ciertas contradicciones y se vincularían más con un estilo de enseñanza tradicional, centrado en la enseñanza.

En la figura 6 se presentan los resultados del docente C en relación con aprendizaje.

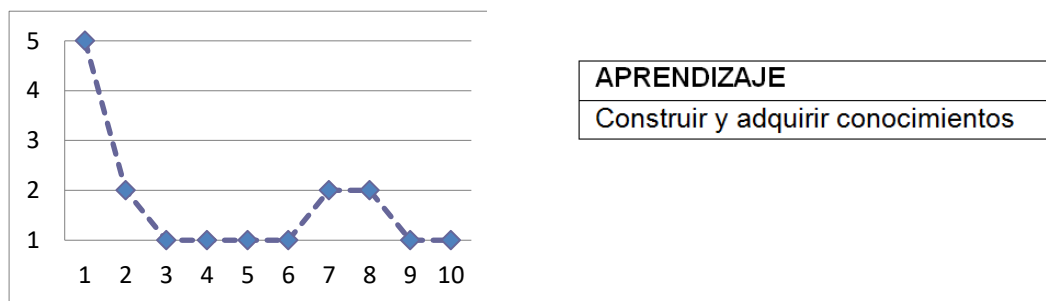


Figura 6. Perfil actitudinal y definición de aprendizaje del docente C
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el perfil de aprendizaje del docente C vemos que el único ítem para el que no presta su acuerdo es el ítem 1. Con el resto de los ítems está de acuerdo o muy de acuerdo. Estos acuerdos resultan llamativos ya que estas respuestas resultan contradictorios, en tanto algunos ítems (2 y 7) apuntan a un alumno pasivo y que acumule conocimientos y otros (3, 4, 5, 6, 8 y 9) reflejan una concepción de aprendizaje centrada en el alumno y en la construcción de significados. Esta contradicción también aparecería en la misma opinión que da el docente cuando dice que aprender es «construir y adquirir conocimientos», si pensamos la construcción como un proceso activo por parte del alumno y la adquisición como un hecho final pasivo.

Para finalizar con la exposición de los resultados presentamos las respuestas del docente D.

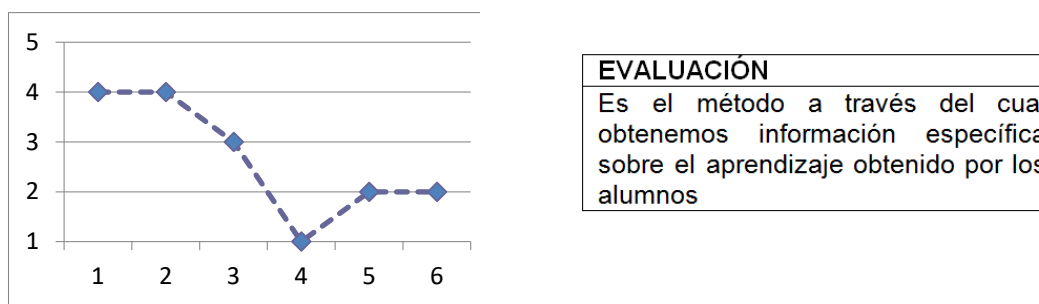


Figura 7. Perfil actitudinal y definición de evaluación del docente D

Fuente: Elaboración propia.

Al observar la figura 7 vemos que el docente manifiesta acuerdo con los ítems 4, 5 y 6 y desacuerdo con los ítems 1 y 2. Esto muestra una idea confusa de evaluación ya que algunas respuestas se contradicen entre sí, por ejemplo, el desacuerdo con el ítem 1 y el acuerdo con el ítem 6, expresa que no evalúa para conocer el proceso de aprendizaje de sus alumnos e introducir las mejoras necesarias pero si utiliza procedimientos de evaluación formativa/continua. Respecto a la definición de evaluación se centra en considerarla como un método que permite obtener información del aprendizaje “obtenido” por los alumnos. De esta manera la representación que puede inferirse muestra a la evaluación como evaluación de producto y como un método que se utiliza sólo para valorar los conocimientos que han adquirido los alumnos. En este sentido, esta representación - similar a la representación del docente C -, se vincularía con un estilo de enseñanza tradicional, centrado en la enseñanza.

A continuación presentamos los resultados obtenidos de las respuestas del docente D para aprendizaje.

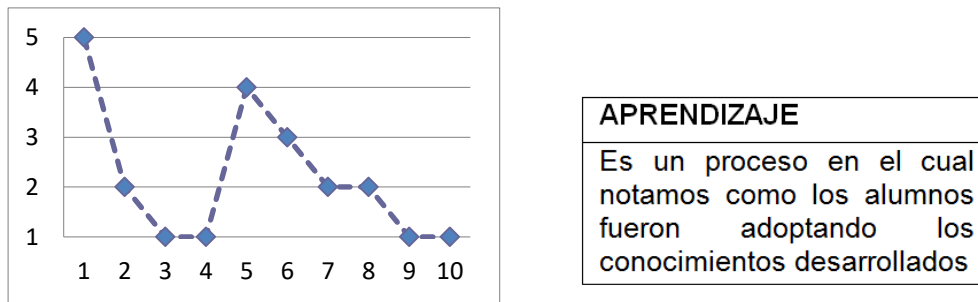


Figura 8. Perfil actitudinal y definición de aprendizaje del docente D
Fuente: Elaboración propia.

El perfil del docente D (figura 8), muestra que está muy de acuerdo con los ítems 3, 4, 9 y 10 y de acuerdo con los ítems 2, 7 y 8. Estos acuerdos tienden a mostrar que el docente considera la importancia de los saberes de sus estudiantes, que los conocimientos se construyen con la ayuda del profesor y, al mismo tiempo, que considera que el papel del alumno es estar atentos en clase y que aprender es incrementar conocimientos. Respecto a la definición del docente sobre aprendizaje podemos ver que entra en contradicción con algunos de sus acuerdos con los ítems de la encuesta relacionados con la construcción del aprendizaje ya que habla de un proceso que permite mostrar como los alumnos fueron «adoptando» los conocimientos, lo que apuntaría más a acumulación de conocimiento que a la construcción y significación de los mismos por parte de los estudiantes. Así, las respuestas dadas por el docente, aunque muestran ciertas contradicciones, se vincularían con un estilo de enseñanza tradicional, centrado en la enseñanza.

A continuación analizaremos los perfiles actitudinales comparados de los cuatro docentes, referidos a la evaluación. Para el análisis de cada gráfico consideramos los ítems para los que los docentes expresaron acuerdo y algunas relaciones entre las opciones elegidas para los diversos ítems, teniendo en cuenta la presencia de contradicciones entre los acuerdos, indiferencia o desacuerdos.

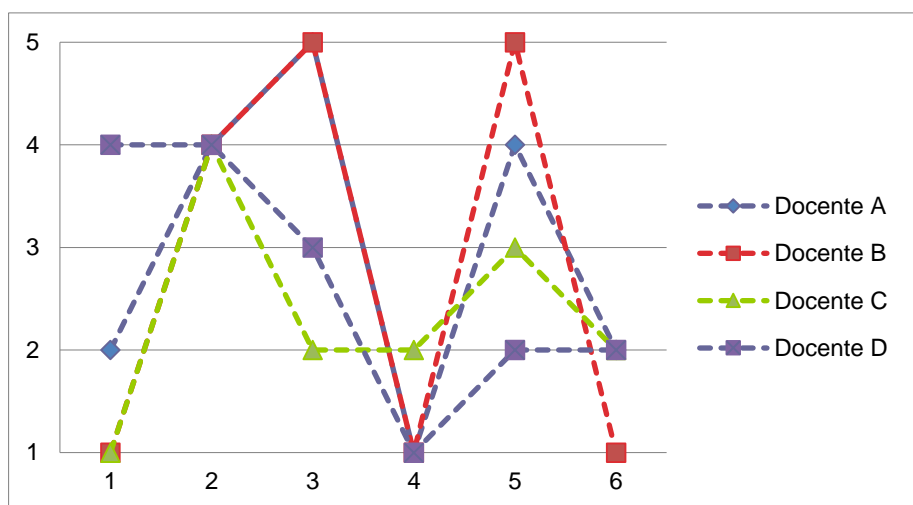


Figura 9. Perfiles actitudinales referidos a evaluación
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 9 podemos observar:

- Para los Ítem 4 y 6 todos los docentes están de acuerdo con complementar la prueba escrita con diferentes métodos de evaluación y realizar una devolución de los resultados tendientes a la mejora de los aprendizajes. Esto mostraría una concepción de evaluación como proceso y como parte del aprendizaje.
- Para el ítem 2 (el mejor método para evaluar a los alumnos es la prueba escrita), todos los docentes expresan desacuerdo, lo cual sería coherente con los acuerdos a los ítems 4 y 6.
- Por otra parte para el ítem 3 (utilizar como método de evaluación únicamente las pruebas escritas) manifiesta indiferencia el docente C y estar de acuerdo el docente D, constituyendo una diferencia de opinión respecto de los ítems 4 y 6, lo que mostraría una contradicción entre las respuestas dadas. En tanto los docentes A y B expresan su total desacuerdo con dicho ítem.
- Para el ítem 1 los docentes B y C están muy de acuerdo, el docente A de acuerdo y el docente D en desacuerdo. Así, la mayoría de los docentes valorarían la evaluación como proceso. Por otro lado, las respuestas al ítem 5 que se refiere a la evaluación sólo como medición de resultados, muestran una dispersión en las opciones elegidas. Los docentes A y B expresan desacuerdo lo que resulta coherente con su respuesta para el ítem 1. En tanto el docente C manifiesta indecisión y el docente D su acuerdo lo que mostraría, para estos profesores, una valoración de la evaluación como producto.

A partir de este análisis vemos que para los docentes A y B sus respuestas no muestran contradicciones entre sí y se relacionan con el estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje. En cambio, en el caso de los docentes C y D sus respuestas muestran ciertas contradicciones.

Presentamos la figura 10 con los perfiles actitudinales de aprendizaje.

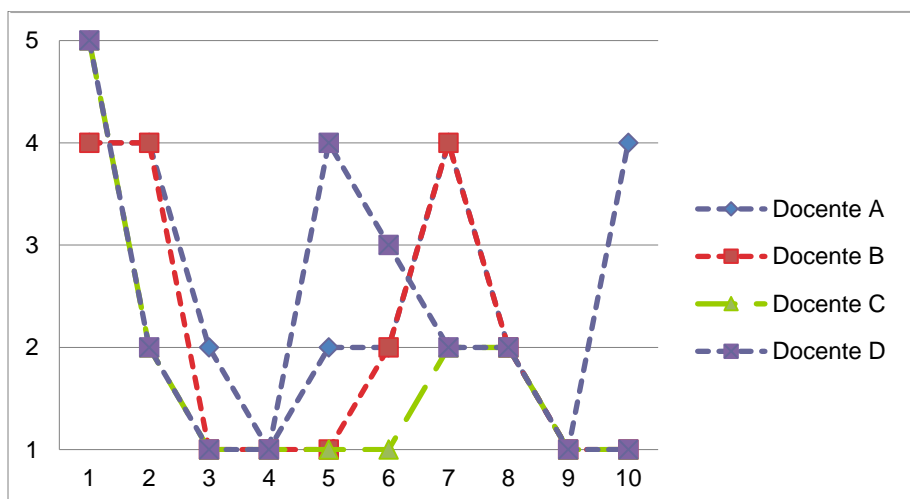


Figura 10. Perfiles actitudinales referidos al aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 10:

- Para los ítem 3, 4, 8 y 9 todos los docentes prestan su acuerdo. Esto muestra una consideración del aprendizaje como construcción a partir de los saberes previos y el contacto con la realidad.
- Respecto al ítem 1 encontramos que todos los docentes expresan su desacuerdo, de esta manera consideran que los aprendizajes no deberían limitarse a los contenidos fundamentales de la disciplina.
- En relación con ítem 5, que se refiere a que el aprendizaje es la construcción personal de significados, el docente D es el único que expresa desacuerdo.
- Respecto al ítem 6 el docente D expresa indecisión, mientras los demás acuerdan con que los conocimientos que adquieren los estudiantes les permiten interpretar la realidad.
- En relación con el ítem 2 los docentes A y B expresan su desacuerdo a considerar el aprendizaje como acumulación de conocimiento, en tanto los docentes C y D manifiestan acuerdo.
- La opinión de los docentes para el ítem 7 está dividida, mientras los docentes A y B están en desacuerdo con que el papel básico de los alumnos en las clases es estar atentos y tomar apuntes, los docentes C y D expresan estar de acuerdo.

Al igual que cuando analizamos los perfiles respecto de evaluación, a partir de este análisis podemos afirmar que las respuestas dadas por los docentes A y B no muestran contradicciones y se relacionan con el estilo centrado en el aprendizaje. En cambio, las respuestas de los docentes C y D muestran contradicciones ya que sus opiniones para algunos ítems se relacionan con un estilo centrado en el aprendizaje, mientras que para otros no.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos han permitido diferenciar dos RS de evaluación vinculadas con las posturas teóricas que hablan de la evaluación como medición y como comprensión (Isaza, Mesa y Parra Mosquera, 2006; Santos Guerra, 2005). Así, hemos detectado que la representación de los docentes con un estilo de enseñanza centrado en la enseñanza se acerca a la postura que considera la evaluación como medición, siendo el profesor quien establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados para certificar el aprendizaje; mientras que la RS de los docentes que poseen un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje considera a la evaluación como comprensión, como un proceso y no como un momento final y realizándola a través de diferentes instrumentos y medios.

Así mismo, en relación con el aprendizaje, identificamos que los docentes que muestran un estilo centrado en el aprendizaje poseen una representación cuyos elementos son coherentes entre sí y se refieren a un aprendizaje constructivo, considerando la importancia de los saberes previos de los alumnos, sus intereses, su participación activa en el proceso de aprendizaje. En tanto que para los docentes que poseen un estilo centrado

en la enseñanza, su representación de aprendizaje incluye elementos que resultan contradictorios entre sí, al considerar, por ejemplo, la importancia de las ideas espontáneas como punto de partida para el aprendizaje y, al mismo tiempo, estar de acuerdo con algunos ítems del instrumento que apuntan a un alumno pasivo y que acumula conocimientos – estos resultados están en concordancia con otras investigaciones llevadas a cabo (Guirado, 2014; Laudadio, Mazzitelli y Guirado, 2015)-.

Algunos especialistas (Hernández Abenza, 2010; Hidalgo y Hernández-Castilla, 2015; McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000; Tovar Gálvez, 2008) coinciden en afirmar que han surgido nuevos desafíos en el campo de la evaluación, los cuales requieren respuestas innovadoras, de allí la necesidad de repensar la relación entre evaluación y aprendizaje. En este sentido una evaluación que contribuya con el aprendizaje como proceso de construcción supone no sólo encontrar un método apropiado y usarlo adecuadamente en relación con el contenido con el que se trabaja, sino lograr que el docente reflexione sobre su práctica de manera integral y sobre los supuestos que la fundamentan y las implicancias en el aprendizaje de sus alumnos.

La investigación realizada nos ha permitido no sólo caracterizar cada una de las RS -sobre aprendizaje y evaluación-, sino que hemos estudiado de manera conjunta estas representaciones, pudiendo observar las relaciones entre sus elementos y las vinculaciones con los estilos de enseñanza. Es decir, identificamos las RS de aprendizaje y de evaluación que subyacen a los estilos de enseñanza que guían la práctica docente en el aula. Continuamos trabajando con el desarrollo de estudios que permitan profundizar el análisis y con el desarrollo de actividades que favorezcan los procesos de reflexión con docentes en funciones y estudiantes de profesorado de Ciencias Naturales.

Referencias

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Abriç, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ed. Coyoacán.
- Barrea Andaur, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educativa*, 50(1), 31-60.
- Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua, a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16, 66-77.
- Castorina, A., Barreriro, A. y Toscano, A. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En A. Castorina (Comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-36). Buenos Aires: Paidós.

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P. y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Guirado, A. (2014). *Los modelos didácticos de docentes de Ciencias Naturales de nivel secundario: reconstrucción a partir de sus concepciones y sus prácticas áulicas*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Guirado, A., Mazzitelli, C. y Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y de Química. *Revista Orientación Educativa*, 27(51), 1-20.
- Guirado, A., Mazzitelli, C., Olivera, A. y Quiroga, D. (2013). Relaciones entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Física y de la Química con la práctica docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 347-361.
- Hernández Abenza, L. (2010). Evaluar para Aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las ciencias*, 28(2), 285-293.
- Hidalgo, N. y Hernández-Castilla, R. (2015). ¿Qué es una evaluación justa? Concepciones de los docentes sobre la de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.). *Actas del Congreso Investigar con y para la sociedad*, Vol. 2 (pp.1257-1266). Cádiz: Bubok.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2003). *Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Laudadio, J., Mazzitelli, C. y Guirado, A. (2015). Representaciones de Docentes de Ciencias Naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 1-23.
- López y Mota, A. D., Rodríguez Pineda, D. P. y Bonilla Pedroza, M. X. (2004). ¿Cambian los Cursos de Actualización las Representaciones de la Ciencia y la Práctica Docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 699-719.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirado, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Mazzitelli, C. y Guirado, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias. Estudios de las representaciones sociales de docentes y futuros docentes en Ciencias*. San Juan: Editorial FFHA – UNSJ.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczy, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletincinterfor*, 149(mayo-agosto), 41-72.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moral Santaella, C. (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-13.
- Pacheco Lora, L. C. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima*, 19, 107-118.

- Salinas Salazar, M. L., Isaza Mesa, L. S. y Parra Mosquera, C. A. (2006) Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 203-221.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Torres, A. M. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 285-304.
- Tovar Gálvez, J. C. (2008). Fundamentos y líneas de trabajo propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en Ciencias Naturales y su relación con la estructura de la Didáctica de las Ciencias. *Revista Eureka Enseñanza Divulgación Científica*, 5(3), 259-273.
- Umaña Mata, A. C. (2014). Evaluación de modelos de diseño instruccional: una revisión de literatura. *Innovaciones Educativas*, 16(21), 23-30.

Breve CV de las autoras

Claudia Alejandra Mazzitelli

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Física (UNSJ). Doctora en Educación (UNCuyo). Profesora titular de cátedras de formación docente. Investigadora de la Universidad Nacional de San Juan y del CONICET (Investigador Independiente). Directora del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan). ORCID ID: 0000-0002-1199-4843. Email: mazzitel@ffha.unsj.edu.ar

Ana María Guirado

Licenciada en Psicopedagogía (UCC). Doctora en Educación (UNCuyo). Profesora titular de cátedras de formación docente en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan). Sub-Directora del Departamento de Física y de Química (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan). ORCID ID: 0000-0002-0974-3981. Email: aguirado@ffha.unsj.edu.ar

María Julieta Laudadio

Licenciada en Ciencias de la Educación (UCA). Doctora en Educación (UNCuyo). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-Universidad Nacional de San Juan). Becaria del CONICET. ORCID ID: 0000-0003-4049-6752. Email: julietalaudadio@gmail.com