

Actitudes, estilos de enseñanza y evaluación del aprendizaje

Cesar Quispe-Ayala
Régulo Antezana
Rosario Oré
Salvador Salvatierra-Zambrano



DOI: 10.35622/inudi.b.068

EDITADA POR
INSTITUTO
UNIVERSITARIO
DE INNOVACIÓN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ



Actitudes, estilos de enseñanza y evaluación del aprendizaje

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.068>

Cesar Quispe-Ayala

<https://orcid.org/0000-0002-5117-783X>
cesar.quispe@unh.edu.pe

Régulo Antezana

<https://orcid.org/0000-0003-2822-6186>
regulo.antezana@unh.edu.pe

Rosario Oré

<https://orcid.org/0000-0002-6532-0908>
rоре@ugel06.gob.pe

Salvador Salvatierra-Zambrano

<https://orcid.org/0000-0001-5081-4115>
salvadorsalvatierra1803@gmail.com

Actitudes, estilos de enseñanza y evaluación del aprendizaje

Cesar Quispe Ayala
Régulo Pastor Antezana Iparraguirre
Rosario Oré Perlacios
Salvador Salvatierra Zambrano
(Autores)

ISBN: 978-612-5069-58-0 (PDF)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-13414

DOI: <https://doi.org/10.35622/inudi.b.068>

Editado por Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C

Urb. Ciudad Jardín Mz. B3 Lt. 2, Puno – Perú

RUC: 20608044818

Email: editorial@inudi.edu.pe

Teléfono: +51 973668341

Sitio web: <https://editorial.inudi.edu.pe>

Primera edición digital

Puno, enero de 2023

Libro electrónico disponible en

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.068>

Editores:

Wilson Sucari / Patty Aza / Antonio Flores

Las opiniones expuestas en este libro es de exclusiva responsabilidad del autor/a y no necesariamente reflejan la posición de la editorial.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (Peer Review Doubled Blinded)

Publicado en Perú / *Posted in Peru*



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Contenido

SINOPSIS	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	13
CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.1 Descripción de problema.....	13
1.2 Definición de objetivos	16
1.3 Justificación e importancia de la investigación.....	17
CAPITULO II.....	19
MARCO TEÓRICO	19
2.1 Antecedentes de investigación.....	19
2.1.1 Antecedentes internacionales	19
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	21
2.2 Bases teóricas.....	23
2.2.1. Los estilos de enseñanza	23
2.2.2. Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes	36
2.2 Marco conceptual	59
CAPÍTULO III	61
MARCO METODOLÓGICO	61
3.1 Tipo de investigación	61
3.2 Diseño de investigación.....	61
3.3 Variables de investigación	62
3.4 Población y muestra	63
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección	64
3.6 Validez de instrumentos.....	66
CAPÍTULO IV	70
RESULTADOS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	70
4.1 Exposición resultados	70
4.2 Discusión	78
4.3 Conclusiones.....	80
REFERENCIAS	82
ANEXOS	88

SINOPSIS

El libro es una adaptación de una investigación presentada a la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, que buscó estudiar la relación entre los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en Docentes de Educación Primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco (Perú). Se aplicó una investigación descriptiva correlacional, se seleccionó una muestra de 132 docentes de educación primaria de instituciones educativas de la UGEL 07. A dicha muestra se les aplicó el cuestionario de Estilos de Enseñanza del Profesor, TSQT (Thinking Styles Questionnaire For Teacher), de Grigorenko y Sternberg (1992) y la escala de actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, construida por Zaragoza (2003). El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: Existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco.

Palabras clave: actitudes, evaluación de los aprendizajes, docentes de educación primaria, estilos de enseñanza.

ABSTRACT

This book is an adaptation of an investigation presented to the Enrique Guzmán y Valle National University, which sought to study the relationship between teaching styles and attitudes towards the evaluation of learning in Primary Education Teachers of the UGEL 07 Santiago de Surco (Peru). A descriptive correlational investigation was applied, a sample of 132 primary education teachers from educational institutions of UGEL 07 was selected. The Teacher Teaching Styles Questionnaire, TSQT (Thinking Styles Questionnaire For Teacher), of Grigorenko and Sternberg (1992) and the scale of attitudes of teachers towards the evaluation of student learning, built by Zaragoza (2003). The statistical analysis of the data obtained allows us to reach the following conclusion: There is a statistically significant relationship between teaching styles and attitudes towards the evaluation of learning in primary education teachers of the UGEL 07 Santiago de Surco.

Keywords: attitudes, learning assessment, primary school teachers, teaching styles.

INTRODUCCIÓN

Existe consenso en la actualidad, que una enseñanza de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivarse (Norman 1980; Genovard, 1990; Ruiz y Ríos; 1994) es más que evidente que el profesorado de este nivel educativo tradicionalmente nunca ha estado interesado ni ha tenido la pretensión de intervenir de forma tan explícita en este campo.

Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas realidades y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es un cambio que el docente está sufriendo y que afecta a un estilo de enseñanza en el que ha primado la transmisión de conocimientos conceptuales, estilo que se ha caracterizado por la exigencia de tener los contenidos claros mentalmente, saber comunicarlos a través de la clase magistral principalmente, tener la capacidad de responder favorablemente a la totalidad de las preguntas que les hiciesen los alumnos y algunas cosas más que afectaban sobre todo a los aspectos formales de su metodología. Estos son los recursos que con el paso del tiempo se van acumulando en forma de una experiencia que, en el mejor de los casos, produce un dominio de la situación y una cualificación implícita del profesor y, a veces, una cierta satisfacción en los alumnos.

La realidad es que estos alumnos nunca eran adiestrados en esos aspectos que debe tener toda instrucción eficaz; el recurso técnico que conducía al logro de un aprendizaje no se abstraía de lo aprendido. Eran los buenos profesores los que les inculcaban la reflexión previa, la independencia de campo, la activación, la motivación en las tareas escolares, etc., quienes poniéndose del lado del que aprendía eran capaces de conducirles/inducirles estrategias asequibles, salidas con éxito a las exigencias que le planteaba el dominio de una materia o la resolución de un problema en concreto.

El profesor, de esta manera, transmitía algo que sólo había tenido claro ya en su madurez intelectual, cuando sus reflexiones y su propia búsqueda de soluciones le habrían llevado a caer en la cuenta de algo que estaba en otro plano diferente a

la simple comprensión o memorización de los contenidos y que los curriculums existentes en esos momentos obligaban a impartir.

Teniendo en cuenta esta circunstancia y ante la complejidad que revisten los aprendizajes tal y como se pretenden en estos momentos ,además de la funcionalidad de que se les quiere dotar según el planteamiento constructivista en el que actualmente se apoya la enseñanza oficial , existe una necesidad en el profesorado de conocer mejor la forma con que se puede incidir más eficazmente en el estilo de aprendizaje del alumno, obligado por la naturaleza de la educación que se pretende impulsar ahora y por la propia realidad en la que se encuentran las aulas, sometidas a desmotivación y a la falta de implicación del alumnado.

La necesidad de saber manejar y utilizar la compleja información que los jóvenes tienen a su disposición dentro y fuera de la propia aula y sobre la que se tiene una capacidad limitada de asimilación (Antonijevic y Chadwick, 1983) exige una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos y, también, otro tipo de aprendizaje. Esta circunstancia ha obligado que el profesorado repiense su estilo de enseñanza y a la luz de las capacitaciones recibidas adopte un determinado estilo de enseñanza que va desde un extremo caracterizado por el estilo tradicional ortodoxo hasta el otro extremo totalmente libertario, pasando por el estilo más humanista, democrático, orientar y guía.

La literatura contemporánea al respecto ha identificado un conjunto de estilos de enseñanza enmarcado dentro de algún modelo teórico a partir de dos enfoques: las teorías implícitas y las teorías explícitas de la enseñanza, lo que ha venido a enriquecer el corpus teórico sobre esta temática e incentivar la investigación empírica y académica.

Lo anteriormente expuesto nos llevó a realizar la presente investigación que se reporta en una muestra de docentes de educación primaria de Surco en la cual se analizó la relación existente entre los estilos de enseñanza y la actitud hacia la evaluación de los aprendizajes.

CAPÍTULO I

CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción de problema

En la pedagogía actual, se discuten los problemas relacionados con la pertinencia del currículo escolar, sobre todo enfocado al problema de los estilos de trabajo docente, a partir de la premisa esencial asumida a nivel de discurso, de que las viejas prácticas trasmisoras de información o de asimilación mecánica de los contenidos de la enseñanza no pueden continuar desarrollándose.

Aunque existen diversas aproximaciones conceptuales al término estilo de enseñanza, son la forma particular en la que el profesor estructura su clase y ejecuta el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediado por objetivos de la materia, tiempos, motivación, disposición, relación maestro alumno y, por supuesto, las características personales. Los estilos de enseñanza, así como los estilos de aprendizaje no son únicos ni permanentes, devienen de múltiples factores asociados que van desde la propia formación inicial de los docentes, su marco de referencia, sus conocimientos previos, el nivel de motivación por su trabajo docente, así como los caracteres de los contextos educativos donde se interactúa.

Para Armando et al. (2008) el aprendizaje depende fuertemente de la influencia del profesor, de sus alcances, del dominio de su materia, del ámbito de su competencia, del método pedagógico, pero también de su estilo muy particular de enseñanza. Dado que el proceso de enseñanza es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que sus resultados sean óptimos, entonces no es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera eficaz.

Según el Informe McKinsey (citado por Barber y Mourshed, 2008) la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Si los estilos de enseñanza adoptados por los maestros juegan un rol importante en el rendimiento de los estudiantes, las actitudes que los profesores tienen hacia la evaluación también deben preservar una influencia en el aprendizaje de sus estudiantes, se cree que es a partir de esta

actividad mental constructiva y gracias a la puesta en marcha de estos mecanismo de influencia educativa como profesor y alumno acaban perpetrando lo que parecía imposible la elaboración y progresivo enriquecimiento de redes de significados compartidos (Remesal, 1999). La evaluación es buena parte de todo sistema educativo, o como menciona Zaragoza (2003) la evaluación es la piedra angular donde descansa en buena parte todo cambio y toda innovación educativa, de cualquier modelo pedagógico, de cualquier metodología. Y el concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras, el paradigma evaluativo constituye una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Antúnez y Aranguren, 2004). Igualmente, la forma en que es realizado el acto evaluativo deja en evidencia nociones no tan sólo técnicas relativas a la evaluación, sino también significaciones de carácter psicológico, político, social y moral del profesional (Santos Guerra, 2003). Es más, la evaluación manifiesta aspectos fundamentales del docente, como los conocimientos profesionales y sus creencias y además, tiene efectos directos sobre los estudiantes y su calidad de aprendizaje. O sea, la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.

El surgimiento de los modelos técnicos sobre los que descansa la evaluación educativa ha evolucionado y se ha perfeccionado que, en la actualidad, podemos hablar de una teoría de la evaluación con entidad propia. El conocimiento de esta tecnología educativa, no está reservado a los políticos o evaluadores profesionales, sino que concierne y mucho a los docentes que son los responsables de llevar a cabo la evaluación. En este sentido, la evaluación es vista como logro de objetivos o lo que los estudiantes son capaces de hacer luego de ser sometidos a un proceso de enseñanza-aprendizaje delineados a través de un plan curricular. En la evaluación de los aprendizajes el alumno es fundamentalmente el único objeto de la evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, y la cuantificación de sus conocimientos y saberes que posteriormente se convierte en mercancía de cambio (Zaragoza, 2003).

En referencia a las actitudes que ha sido objeto de estudio sobre todo de la psicología social, en el ámbito de la educación y sobre todo en las actitudes del

profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes ha sido escaso. En su investigación aun presentan una serie de dificultades, sobre todo en nuestro medio y son estas cuestiones las que demandan un mayor esfuerzo para su comprensión y reflexión, puesto que puede proporcionarnos más enriquecimiento en cuando a la comprensión de cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos. La relación actitud-evaluación no la podemos considerar unidireccional, sino bidireccional: las actitudes influyen en la formación y en la práctica de la evaluación y a su vez, éstas últimas pueden ejercer su influencia sobre las actitudes del profesorado hacia la evaluación.

Pudieran ser muchos los factores que están incidiendo en la actualidad del tema, pero sin duda alguna, en el fondo del mismo no podemos desconocer el cuerpo de conocimientos que aporta la Psicología actual en relación con el aprendizaje. Tampoco podemos ignorar lo que dicho cuerpo teórico nos ha aportado para hacer un análisis más profundo de nuestra práctica educativa, como una vía esencial para alcanzar una mayor conceptualización o reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión de cómo se generan los aprendizajes, desde qué tipo de modelos pedagógicos, estrategias didácticas o estilos de aprendizaje se producen, es un tema amplio y sistemático (Guadea, 2010). Sin separar la relación docente discente que necesariamente se produce en todo proceso educativo, en el presente trabajo tenemos como objeto de estudio, los estilos de enseñanza y pretendemos detectar las actitudes que manifiestan los profesores de la etapa de Educación Básica Regular hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

De otro lado, en nuestro medio, aun es incipiente la preocupación académica por el estudio de la variable profesor en general, como elemento componente del triángulo didáctico y en particular, en su desempeño didáctico. En la gran mayoría de escuelas de Postgrado de nuestra patria no constituye una línea de investigación relevante y significativa, tanto en las secciones de maestría o doctorado relacionadas con las ciencias de la educación o la pedagogía. Dicha situación no permite contar con un “corpus” teórico sobre el profesor, sistemáticamente construido en función de nuestra realidad. De otro lado, la mencionad situación contrasta con la gran cantidad de información que se encuentra a nivel internacional sobre la variable profesor, la misma que es

estudiada en todas sus dimensiones o aristas (Cfr. Gimeno, 1983; Montero, 1990; Perez, 1993; Villar-Angulos, 1988; Zeichner, 1993).

1.2 Definición de objetivos

Objetivo general

- Describir y analizar la relación existente entre los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.

Objetivos específicos

- Caracterizar los estilos de enseñanza de los docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Identificar las actitudes predominantes hacia la evaluación de los aprendizajes de los docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza legislativa y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza ejecutivo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza judicial y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza global y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza local y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.
- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza progresista y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.

- Establecer la relación existente entre los estilos de enseñanza conservador y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.

1.3 Justificación e importancia de la investigación

Dado que en nuestro contexto específico se dieron procesos de reforma en todo el sistema educativo que conllevó implícitamente cambios en múltiples aspectos del mismo, creemos que los estilos de enseñanza es uno de los que más se destaca de manera relevante desde la perspectiva académica y, el proceso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde una perspectiva pedagógica.

Sobre todo, se piensa que la evaluación es la piedra angular donde descansa en buena parte todo cambio y toda innovación educativa, de cualquier modelo pedagógico, de cualquier metodología. Y al mismo tiempo, se afirma que sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando.

El análisis que se realiza en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, precisa que la preocupación por “pasar el examen” condiciona el quehacer de profesores y alumnos a la vez que deformaba el acto educativo: el “pasar el examen” se convierte en la primera finalidad de muchas enseñanzas por parte del profesor y en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Si todo esto se daba en el siglo anterior, un tercio de siglo más tarde, la evaluación sigue cobrando entidad propia en nuestro sistema educativo, cuando la sitúan como pilar primordial en el currículo escolar.

Por ello, la importancia de investigar a cerca de los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes puede seguir aportando elementos para la reflexión que permitan conocer mejor los procesos educativos y mejorar su práctica.

Importancia práctica

Los datos a obtener en el presente estudio permitirán a las autoridades educativas contar con información primaria sobre los estilos de enseñanza que mejor resultados provee para el rendimiento de los alumnos, y a la vez identificar cuáles son las actitudes de los docentes hacia la evaluación de los aprendizajes, a partir

de los cuales se pueden diseñar e implementar un conjunto de estrategias o acciones de tipos correctivas o preventivas para mejorar la calidad educativa.

Importancia metodológica

El estudio realizado aportará una estrategia metodológica para la evaluación o estudio de las actividades académicas de los docentes de educación básica regular, en la medida que, en nuestro medio no se cuenta con instrumentos de evaluación de esta variable.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Guedea (2010) trató el tema del análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primario en la Ciudad de Chihuahua. Se realizó un estudio exploratorio descriptivo, destinado a caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de educación física en los niveles estatal y federal del nivel primario de Chihuahua, el estudio tuvo por objetivo determinar los estilos que más predominan y la tendencia de los profesores a ser tradicionales o alternativos. Dicha investigación se dividió en tres etapas. La primera estuvo destinada a la validación y prueba piloto del cuestionario sobre estilos de enseñanza. En la segunda se realizó una primera caracterización de los estilos de enseñanza desde un diagnóstico del criterio, a partir de un cuestionario de diseño propio, convenientemente ajustado y pilotado, donde se exploran aspectos relacionados con el nivel de conocimiento sobre los estilos y grados de aceptación de los estilos de enseñanza entre otras dimensiones. En la tercera etapa se realizó el llamado diagnóstico de la actuación mediante la observación directa y externa de carácter estructurada y directa y externa de carácter global, a profesores seleccionados del nivel primaria de los dos sistemas: estatal y federal de Chihuahua. Los profesores seleccionados como informantes clave, fueron aquellos que se reconocieron con mayores posibilidades para tipificar a los restantes, a partir de acciones previamente establecidas en esta metodología de los informantes claves que no busca generalización estadística. La observación permitió obtener datos más precisos y confiables sobre los estilos de enseñanza en el desarrollo de la docencia concreta de los profesores seleccionados. Se combinan procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos no sólo en las propias técnicas e instrumentos utilizados, pues las preguntas abiertas de la encuesta se procesan desde posiciones cualitativas en el sentido que el proceder es inductivo: de los datos a la teoría y también se realiza observación global no estructurada, que es un proceder generalmente aceptado en la investigación cualitativa.

Todo ello para combinar también formas de validación estadística propia de los enfoques cuantitativos de investigación y por triangulación intramétodos y por los observadores, procedimientos habituales en las aproximaciones cualitativas. Desde esta combinación del diagnóstico del criterio en los métodos e instrumentos que explotan el canal de la comunicación y las opiniones de los sujetos investigados, así como el diagnóstico de la actuación, pues se observó directamente el desempeño docente de los informantes clave seleccionados, se pudo constatar el hecho del predominio incondicional del estilo de mando directo y asignación de tareas que se identifican, según los posicionamientos teóricos de partida, con los estilos tradicionales de enseñanza en el continuo de la Educación Física. No se encontraron, como tendencia general, diferencias significativas entre variables comparadas y sometidas a la prueba de Chi cuadrado en torno al nivel en que trabajan los profesores, años de experiencia y género, salvo en algunos casos relacionados con, sobre todo, los años de experiencia, pero como apuntamos, no constituyeron una regularidad. De aquí el tema de los estilos ha de abordarse sin estas distinciones en ulteriores etapas investigativas, de carácter interventivo, tendientes a mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores, principal línea futura de investigación que se deriva de este estudio, pues desde todas las posiciones se concluye en la urgente necesidad de superación sistemática en los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física del nivel primaria en Chihuahua, México.

De León (2005) investigó sobre los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. El estudio se llevó a cabo en el instituto Pedagógico de Caracas sobre identificación de variables o criterios para una posible determinación y clasificación de Estilos de Enseñanza Pedagógica (EEP). Los objetivos a determinar fueron: a) recolectar información sobre estilos de enseñanza, b) identificar variables o criterios considerados por los autores en la elaboración de sus propuestas, c) determinar debilidades y fortalezas en las propuestas, d) contrastar y analizar la información a fin de proponer criterios para la determinación de EEP en docentes de institutos de formación docente. Los resultados señalan que: a) No existen propuestas para determinar y clasificar EEP, a través del cual se pudiesen identificar las características ideales o reales que deberían poseer un docente del área con miras a una mayor efectividad y eficiencia en su praxis educativa, b) En las propuestas se evidencia

una diversidad de criterios o variables asumidas como válidas por los autores reportados en sus respectivas clasificaciones de estilos, aun cuando se acota que algunos de ellos se refieren a elementos similares.

Zaragoza (2003) investigó sobre las actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Los resultados proporcionan una escala de actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos válida ($W=0,721$) y fiable ($\alpha= 0,9007$) después de haberla sometido a diferentes aplicaciones y depuraciones en una muestra de 384 docentes de la ciudad de Catalunya-España.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Antón (2012) indagó sobre concepciones y evaluación de los aprendizajes. Un estudio de casos. Las conclusiones del trabajo se sustentan en lo siguiente: las diferentes concepciones no son, en realidad, incompatibles entre sí. Aunque, habitualmente, predomine alguna de ellas, puede coexistir con otras sin interferencias que dificulten la labor docente. También se observa que las teorías, en ocasiones, simplifican la realidad para ayudar a comprenderla, por lo que, cuando se profundiza mucho en algún aspecto, difícilmente son un fiel reflejo de esa realidad, porque es muy difícil abarcar los múltiples aspectos que la configuran. Pero no por ello se deja de apostar por la importancia de conocerlas para mejorar el desempeño profesional, algo que no se cuestiona en otras profesiones que han aprendido a basarse más en la ciencia. También se observa que, en la mayoría de nuestros casos, existe un desconocimiento e incluso rechazo hacia las teorías que tratan de explicar y mejorar la función docente. Probablemente, este alejamiento entre la investigación -las teorías emanan de ella -, y la práctica se deba a múltiples razones.

Entre ellas, se resalta su importancia y lo difícil que les resulta a los docentes ver su utilidad real.

Rosas (2012) estudió sobre evaluación de aprendizajes. Estrategias pedagógicas para generar competencias en la enseñanza: el estudio se realiza en el enfoque cualitativo para construir estructuras o sistemas de relaciones, el grupo en estudio está formado por estudiantes, tratados etnográficamente en la evaluación de aprendizajes y metodológicamente en la investigación con la teoría

fundamentada para generar teoría, lo que determina teorizar para consolidar cambios a nivel humano y social. Las conclusiones específicas son: A nivel de logro de competencias trabajadas en los cursos de 5º y 6º grados de Educación Primaria, durante los años 2008 – 2009 y 2009 – 2010. Se concluye que, todas las competencias fueron logradas en mayor o menor grado por los alumnos. A nivel de orden etnográfico, se nota que la aplicación de la metodología etnográfica, para la recogida de datos, y análisis de los mismos, en la evaluación de aprendizajes arroja resultados válidos y confiables porque se vale de diversos instrumentos y técnicas en la ejecución de los tipos de evaluación; diagnóstica, formativa y final, suficientemente argumentada en la fundamentación teórica y metodológica, en el transcurso de este estudio. A nivel de la teoría fundamentada, se tienen dos dimensiones específicas, la participación oral, donde se observa que las estrategias instruccionales funcionan como instrumentos para recoger la información, en la evaluación formativa y que el docente en su rol de facilitador de aprendizajes propicia el desarrollo de la competencia y participación oral en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que si se genera el logro de la competencia. La dimensión cantidad y posición, se concluye que en el alcance de esta competencia se presentó dificultad porque la relación < contrario > se presenta con (8,5), de rango por encima de la relación < es un > que lo define con (5,3), de rango, sin embargo, el logro es evidente, reflejado en la motivación que se muestra en la relación < propiedad > con (5,3), de rango y en las relaciones < causa > y < asociado > con rangos de (6,4), y (7,7), respectivamente, datos que confirman el alcance. En la dimensión actitud y armonía, se concluye que el logro de la competencia Actitud Armónica con alto contenido actitudinal se realizó con alto valor en la relación < contrario > con rango de (24,16), sin embargo, se denota el trabajo conceptual, procedimental y actitudinal señalados en las relaciones < es un >, < asociado >, < causa > y < propiedad > correspondientemente con los rangos (9,7), (13,11), (5,4) y (6,6), mostrando el logro.

Reyes (2011) estudió sobre las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. En el estudio se abordaron las concepciones que poseen profesores y profesoras en torno a la evaluación del aprendizaje escolar, debido al papel que desempeña en el logro de una educación de calidad. El resultado del trabajo concluye: Con respecto a la evaluación del

aprendizaje, las concepciones de los docentes destacados son más bien convergentes que divergentes. Es posible encontrar similitudes, especialmente en lo que respecta a su conceptualización, sus funciones y finalidades.

Acerca de los instrumentos de evaluación, a pesar de que los profesores se desempeñan en diferentes áreas disciplinarias y en distintos niveles del sistema educativo, éstos consideran un tipo de conocimiento, y un grupo reducido de habilidades, lo que confirma la tendencia a diseñar instrumentos centrados en la memorización comprensiva de los diferentes contenidos, lo que se contrapone a los principios de una evaluación integral. Las concepciones de los docentes acerca del proceso de evaluación global son coherentes; éstos sostienen que es una tarea estrictamente pedagógica y motivadora; y manifiestan que a través de la evaluación es posible mejorar sus estrategias metodológicas. A diferencia de lo señalado en la literatura pedagógica, que establece que existe una diversidad en las creencias de la comunidad docente sobre la evaluación; por un lado, se piensa que constituye una carga que les impide mejorar sus clases y, por otro lado, la consideran como una actividad permanente, obligada y de carácter administrativo que les impide ayudar a la formación de sus estudiantes y reclaman que sólo importa el producto que surge de revisar sus trabajos.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. Los estilos de enseñanza

Un estilo de enseñanza es un conjunto de recursos subjetivos, de forma, relacionados con la manera de hablar, la actitud, las expectativas que los profesores transmiten. Se podría decir que hay tantos estilos como profesores, porque constituyen un aspecto de la cultura emocional que generalmente se pone en juego de forma inconsciente e involuntaria.

De ello se deduce que un método de enseñanza puede revestir diversas formas, usos o prácticas concretas, es decir, se puede desarrollar con diversos estilos, pues los métodos son realidades objetivas relativamente estables, que pertenecen al ámbito de la comunicación docente, mientras que los estilos difieren en función de la subjetividad, porque forman parte de la comunicación efectiva. Como corolario, una profesora puede variar el método de enseñanza en función de los objetivos, de las personas alumnos o de los recursos de que disponga, pero le resultará más difícil modificar su estilo de enseñanza. Así, un estilo de enseñanza

sería un modo o forma concreta de enseñar, basada en unos usos, unas costumbres, que pueden diferir sensiblemente según los contextos y los agentes que intervienen (Galera, 2001, citado por León, 2005).

En general, se suelen utilizar como sinónimos los conceptos de métodos y estilos, últimamente se está identificando el término de método. El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1988) La identificación entre estrategia y método viene dada porque es, en primer lugar, una guía para la acción, en el sentido de que la orienta para la obtención de ciertos resultados.

Nos parece oportuno destacar que, en un sentido estricto, el concepto de método debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que debe seguirse en un proceso, es preferible usar el término de método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos. Si retomamos la idea del estilo que ofrece el diccionario, nos percataremos de que el estilo tiene un carácter menos exhortativo que el de método. A nuestro criterio es más amplio el estilo que el método y en tal sentido no concordamos con el criterio de Galera que en su reflexión parece considerar el método como más amplio.

Muñoz (2002) estableció que el estilo es un concepto más amplio que el de método pues éste ya está incluido, y definió operacionalmente en su investigación, como indicadores de estilo de enseñanza: el método, las relaciones interpersonales y el tipo de comunicación. Igualmente se pronunció Piña (2004) cuando realizó ajustes al Cuestionario Demevi.

Estos enfoques nos parecen ajustados, sobre todo porque no puede concebirse en la actualidad aislar el trabajo con los métodos, de las relaciones interpersonales, los estilos de dirección y los modelos comunicativos que subyacen asociados a uno o a otro método. Es evidente que un método expositivo se asocia indiscutiblemente a un modelo comunicativo de carácter vertical donde el profesor es el emisor y los alumnos los receptores.

Modelos de enseñanza y estilos de enseñanza

Muchos autores han utilizado estos términos como sinónimos, sin embargo, para nosotros el concepto de modelo es más inclusor que el de estilo.

Existe bastante acuerdo en que un modelo es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permite una visión aproximativa a la realidad.

Según Possner, citado por Alfonso (2008), un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor aún algún evento, es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Así destaca la idea de que un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, dando idea de la amplitud de este concepto cuando lo identifica con la representación de una perspectiva pedagógica y por tanto también como un paradigma, que puede coexistir con otros en la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Según Pérez (1994) el desarrollo teórico de las ciencias de la enseñanza también, tiende a ser concretados y definidos a través de modelos. La definición de modelo la hallamos en numerosos autores, siendo Kuhn (1975) quien valora la importancia de los modelos en la evolución científica, identificando los conceptos de paradigma y modelo, precisamente, por la posibilidad de poder realizar sobre ellos transformaciones para su acomodación a las realidades sobre las que operan.

Para Pérez (1994) el modelo es una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento. También es definido como una representación simplificada de la realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permitiendo una visión aproximativa, incluso intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos para continuar la elaboración de la teoría. Por otra parte, se expresa que un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma.

Es una representación conceptual, simbólica y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y

selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera.

Los modelos, en general, vienen definidos por una serie de características que los hacen operativos y cumplen con una finalidad en el campo científico, entre esas características o exigencias se encuentran:

- **Reducción.** Su carácter simplificador de la realidad.
- **Acentuación.** Realza determinados rasgos, elementos o factores de la realidad.
- **Transparencia.** Hace posible el acceso a complejidades o totalidades que de otro modo serían irreducibles a nuestra comprensión.
- **Perspectiva.** Al subrayar determinados aspectos se facilita un enfoque orientado.
- **Productividad.** Cada modelo tiene un límite óptimo de rendimiento, a partir de ellos es necesario seguir investigando para su mejora.
- **Abstracción.** Permite abstraerse de una realidad científica tomando los elementos teóricos implicados en la misma.
- **Provisionalidad.** Debido a sus limitaciones (productividad) siempre se plantea la mejora de los modelos y el contraste.
- **Aplicabilidad.** El modelo como una abstracción simplificada trata de ser aplicable a una realidad concreta. En este caso el de la enseñanza y la vida en las aulas.
- **Investigación básica.** Los modelos sugieren líneas de investigación básica para resolver los problemas concretos con los que actúan (los del aula).
- **Validez.** Se trata de la evaluación de los modelos y comprobar su validez de funcionamiento.

Otras consideraciones sobre los modelos pueden ser las de su finalidad: teórica, empírica, heurística, orientadora y su clasificación desde una perspectiva histórica (Alfonso, 2008).

De modo que podemos apreciar que el concepto de estilo de enseñanza es más concreto que el de modelo, ya que el estilo, aunque de carácter subjetivo por la

peculiar realización del profesor, es una concreción del aula, mientras que el modelo actúa más como una concepción ideal con funciones heurísticas y traslaticias más generales, para producir actividad científica en la medida en que se considera el modelo una mediación entre el investigador y la realidad.

Para Guerrero (1988) el estilo de enseñanza está constituido por supuestos, procedimientos y actividades que el educador, aplica para inducir el aprendizaje en los alumnos. Aquí podemos apreciar implícitamente identificado el estilo con los métodos de enseñanza. El estilo está constituido por las características que el docente imprime a su acción personal, es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Entre ellas se tiene: al conocimiento de la materia que enseña, la preparación académica, métodos de enseñanza, la relación docente-alumno, el ambiente de aula, los procedimientos de valoración y personalidad.

Según Grasha (1994) un estilo es un conjunto de necesidades creencias y comportamientos que los profesores expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos.

En la definición de Monterola (2002) se apreció una distinción entre los términos modelos y estilos de enseñanza al afirmar, que: los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o estilos, en cambio se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los conocimientos o dimensiones de un modelo. Por tanto, habrá modelos que abarquen a varios métodos o estilos de enseñanza. El modelo supone un nivel de abstracción mayor que el método, el cual es más específico. Aquí se vuelve a apreciar la tendencia más generalizada de identificar el estilo con el método.

Después de estas reflexiones sobre el empleo de los términos de modelo y estilo resulta interesante el planteo de De León (2005) cuando concluye lo siguiente: Son modelos de enseñanza aquellos constructos teóricos que determinan la aplicación de conocimientos en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de enseñanza, en tanto que estilos de enseñanza son

las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana.

Es evidente que diferentes definiciones y clasificaciones de estilos proceden de contextos diversos en los que el currículo se materializa. También dependen de las matrices teóricas manejadas por los autores. Lo que sí se destaca en los diferentes enfoques, es el carácter personalizado de los estilos, los cuales para nosotros y tras haber realizado estos abordajes conceptuales, constituyen la peculiar manera de trabajo del docente, concretada en situaciones de proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en el currículo vivido o real.

De León (2005) estableció con gran relieve que los estilos de enseñanza se relacionan indefectiblemente con los de aprendizaje. Si los alumnos exhiben un determinado tipo de aprendizaje no sería irracional pensar que se debe también al ejemplo y a la intervención del maestro, sobre todo eficaz, en el aula. Para reforzar su idea, ofrece un interesante cuadro en el cual resume la información reportada en cuanto a estilos de enseñanza y de aprendizaje con las diferentes variables consideradas. Para resumir esta información, expresa que los autores reportados en sus respectivas clasificaciones de estilos presentan matices diferenciadores, aunque en esencia identifican aspectos muy similares interrelacionados permanentemente entre los que destaca los siguientes (p. 84):

- Rol docente en el mantenimiento, mejoramiento o cambio radical del estatus.
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información.
- Actitud de dependencia social y funcionamiento perceptual cognoscitivo.
- Orientación del aprendizaje (Cognitiva y de interacción grupal).
- Rol docente en la orientación del aprendizaje.
- Interacción docente alumno.
- Reestructuración cognitiva.
- Provisión de modelos.
- Condicionamiento.
- Habilidad perceptiva.
- Habilidad de organización perceptiva.

- Concepción docente de la educación y tipo de acción ejecutada para lograr el fin.
- Acción instruccional docente.
- Interacción con el alumno.
- Administración escolar.
- Orientación de las actividades de aprendizaje.
- Concepción de la tarea educativa.
- Comunicación pedagógica docente - alumno.
- Experiencia de aprendizaje como conceptos guía.
- Factores ambientales sociales y su influencia en las diferencias perceptuales.
- Rol del alumno dentro del proceso.
- Valoración social.

Orígenes y evolución de los estudios sobre estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz a la enseñanza eficaz. Su origen se encuentra en la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer de los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cuestiones tales como ¿cuáles son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? La identificación de las maneras de hacer distintas y exitosas es preocupación central de la investigación sobre los estilos de enseñanza.

Como puede apreciarse, se enfocan estos estudios más al resultado que al proceso, ubicados también en un pragmático concepto de eficacia.

Ciertamente, Mosston (1978) planteó la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de ser docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros, pero en lugar de describir tales conductas al azar, el estilo se propone mostrar cómo se puede usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso.

De esta manera, el concepto de estilo de enseñanza, surge de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un proceso eficaz.

Sin embargo, la idea de Mosston sobre los estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientada al aprendizaje individualizado y a los procesos cognitivos, tal efecto plantea la idea de espectro de estilos, que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en un extremo, a otro situado en extremo contrario. Al respecto Contreras (2001) manifiesta, que a tal fin identifica los siguientes estilos: Mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad. La expresión estilos de enseñanza es similar a la de estrategia pedagógica o didáctica, mientras que difiere en su concepción de otras, a las que a veces se asimila, tales como intervención didáctica, método y procedimiento, técnica de enseñanza o estrategia en la práctica.

Los estilos de enseñanza en el plano pedagógico

En el plano pedagógico general de los estilos se toman importantes decisiones acerca del modelo educativo que se defiende y el carácter tradicional o alternativo e innovador de las prácticas pedagógicas. El sustrato general que contrapone ambos tipos de práctica es el papel conductor, mediador, facilitador del docente frente al proceso de enseñanza, lo cual influye el modelo de relaciones interpersonales autoritarias, permisivas o de dejar hacer y el modelo de comunicación vertical u horizontal o dialogado. Aunque hay diversos enfoques y matices en el tema de los estilos, se enfocan dos posiciones generales aludiendo a estilos tradicionales y facilitadores.

El estilo de enseñanza tradicional se asocia a un profesor dominante, centrado en un currículo rígido, directo, dominante, formal, informativo, prescriptivo, a un salón de clases ordenado frontalmente para acentuar el dominio del profesor y en métodos instruccionales de discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor y transmisión de información, del profesor al estudiante.

En el estilo de enseñanza facilitador se trabaja con un profesor democrático centrado en el estudiante, indirecto, interactivo, informal inquisitivo, reflexivo, flexible, en una disposición espacial en el salón de clases, que permita la organización en círculos, semicírculos, mesas de trabajo y unos métodos instruccionales dirigidos a discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos, entre otros.

Otros estudios de Alfonso (2008) acentuó la importancia del tipo de comunicación en el estilo de enseñanza. Hay acuerdos teóricos en que la comunicación vertical donde el maestro es el emisor y el alumno es el receptor, sin cambios de roles ostensibles en el proceso comunicativo es propio de los estilos tradicionales, mientras que la comunicación horizontal o dialogada coloca en la misma posición de interacción al profesor y a los alumnos con un continuado intercambio de roles en el proceso de codificación y decodificación de los mensajes.

La concepción de un docente eficaz y la clasificación de los estilos de enseñanza

Estrechamente vinculada a la cuestión de la autonomía y la responsabilidad en un marco más amplio, aparece la función del personal docente en materia de investigación, reflexión e innovación. El examen de las prácticas pedagógicas en las aulas y los centros docentes, la transformación de los conocimientos obtenidos en cambios innovadores respecto de los contenidos o la metodología que mejorarán los resultados de la enseñanza recibida y la transferencia de esa información a otros especialistas, es crucial si se quiere que en las escuelas y centros de formación surja una verdadera comunidad cognitiva.

La modificación de las prácticas de enseñanza con miras a mejorar sus resultados se ha centrado en dos áreas: determinar lo que define a un buen docente en términos de calidad de la enseñanza impartida a los estudiantes y definir los cambios que deben introducirse en el modelo de aula tradicional para reflejar las prácticas de enseñanza óptimas a gran escala. De hecho, el verdadero docente que trabaja en un centro escolar de un país en desarrollo procede de un contexto en

particular y se enfrenta a condiciones que se alejan mucho de las del «docente ideal» definidas anteriormente. Son muchas las presiones que reciben los docentes en estos entornos para que no innoven. O bien se encuentran solos con muy poco o casi ningún apoyo profesional, a menudo con un gran número de alumnos por clase o se enfrentan a retos difíciles en términos de población estudiantil con medios insuficientes o a una combinación de todos estos obstáculos. La prestación de unos planes de estudio muy básicos y tradicionales se convierte en una prioridad que no deja lugar a la innovación.

Las formas de enseñanza en colaboración hacen hincapié en diferentes métodos, calificaciones y funciones que no aparecen en el enfoque tradicional de un docente por clase. Cualquiera que sea la forma adoptada como intercambio de información entre todos los docentes de un grupo, enseñanza por grupos de dos o más clases o redes de especialistas trabajando entre diferentes grupos de clases, los planes de estudio y la planificación de los horarios, así como la coordinación de los métodos pedagógicos, adquieren más importancia para aumentar al máximo los beneficios aportados por cada profesional de la enseñanza. La colaboración refuerza estos aspectos, permitiendo que cada individuo incremente sus aportes fuerza en materia de contenido y metodología para reducir el trabajo en solitario.

Identificar al profesorado experto no es tarea fácil; la literatura, a veces, no diferencia claramente entre el profesorado experto, con experiencia, competente y eficaz. Siguiendo a Medley (1979) enunciaremos las cinco concepciones que caracterizan la enseñanza efectiva:

- a) Posee rasgos personales deseables
- b) Usa efectivos métodos de enseñanza. Maneja estilos de enseñanza adecuados y eficaces para el alumnado
- c) Crea un adecuado clima de clase
- d) Posee y sabe usar un amplio repertorio de competencias
- e) Toma decisiones profesionales adecuadas, dirige competencias y sabe cómo aplicarlas, organizarlas y coordinarlas.

Coronado (1993) y Guerrero (1998) son algunos autores que han profundizado en el tema por tener gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues

se necesitan adecuar los estilos de enseñanza a los de aprendizaje de los alumnos para lograr una mayor efectividad en el procesamiento e internalización de la información por parte de los mismos, así como una mayor efectividad y calidad de la práctica docente. El concepto de efectividad y calidad en la práctica docente se asocia indefectiblemente al de la clasificación de los estilos de enseñanza.

Si retomamos la idea ya manejada de que los estilos de enseñanza son definidos como la forma particular que tiene un maestro de llevar a cabo su práctica docente, podemos coincidir en mencionar que los estilos de enseñanza representan la peculiar forma del maestro para interactuar con los alumnos, por lo que no necesariamente el estilo de aprendizaje del maestro es su estilo de enseñar. Acorde con esta conceptualización, suelen proponerse generalizadamente dos estilos de enseñanza:

El estilo directo: Donde el maestro se impone y dirige la acción del aprendiz.

El estilo indirecto: Donde el maestro es más comprensible, solicita y acepta las opiniones, además de darle participación al estudiante.

Blanco (1994), citado en De León (2005), define el estilo de enseñanza como “Conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un individuo como un maestro en particular. Cualidad que permean todo el comportamiento; y que persiste aun cuando la situación cambie.” La descripción de cada estilo incluiría forma de vestir, lenguaje, voz, gestos, nivel de energía, expresiones faciales, motivación, interés en la gente, talento, intelecto, preparación académica y tendencias o preferencias cognoscitivas. De acuerdo con estos referentes, propone seis estilos de enseñanza:

- **Orientado a la tarea.** Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico de parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas bases específicas e individuales y un sistema explícito que guarda para cada estudiante un estado de expectación.
- **El proyecto cooperativo.** Los maestros tienen un plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. En una atmósfera tranquila se puede instruir a unos procesos de enseñanza, pero la experiencia del adulto y el trasfondo profesional le sirve de guía a los estudiantes en el aprendizaje.

Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes en la participación en todos los niveles.

- **Centrado en el niño.** Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Generalmente emerge del currículo. Este estilo planificado por el maestro se basa en el interés y la curiosidad de los niños. Este estilo no es solamente extremadamente raro, sino que imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.
- **Centrado en el contenido.** Los maestros enfocan su organización en el contenido en lo que va a aprender el estudiante.
- **Centrado en el aprendizaje.** Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Se rehúsa el énfasis en el niño y también en el sujeto, se centra en una buena meta lo cual se enfoca en la autonomía en el aprendizaje.
- **Involucrados emocionalmente y con contrapartes.** Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este proceso de enseñanza – aprendizaje se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional es el dominante.

Dos tipos de estilos de enseñanza y los clasifica teniendo como referencia tres elementos, que denomina como esenciales: las características del profesor, el salón de clases, y los métodos instruccionales.

Estilo de enseñanza tradicional

a. Características del profesor: Autocrítica, centrado (a) en el currículo, directa dominante, formal, informativo, prescriptivo, rígido.

b. Salón de clases: centrado en el profesor, lineal (asientos colocados en filas)

c. Métodos instruccionales: discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor, transmisión de información del profesor al estudiante.

Estilo de enseñanza facilitado

a. Características del profesor: democrático, centrado al estudiante, indirecto, interactivo, informal, inquisitivo, reflexivo y flexible.

b. Salón de clases: centrado en el estudiante, organizado en grupos, en círculos o mesas de trabajo.

c. Métodos instruccionales: discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos.

Actualmente, Grigorenko y Sternberg (1992) han propuesto una clasificación de los estilos de enseñanza fundamentado en la teoría del autogobierno mental estilos del pensamiento desarrollado por el mismo (1990). Así mismo ambos han construido una escala para medir (TSQT), donde se trabaja los estilos de enseñanza. En este sentido, los autores establecen los siguientes estilos:

- **Legislativo:** Describe a las personas que refieren las actividades creativas. Por ejemplo, los médicos dedicados a redactar artículos, a diseñar proyectos, y a crear nuevos negocios.
- **Ejecutivo:** Describe a las personas que prefieren realizar tareas. Por ejemplo, los cirujanos plásticos que logran satisfacer los requerimientos de sus pacientes.
- **Judicial:** Describe a las personas que prefieren analizar información, dar opiniones y evaluar programas. Por ejemplo, los médicos de familia que diagnostican y tratan a niños, adultos y ancianos.
- **Monárquico:** Estas personas tienden a ser decididas en su manera de actuar y a resolver los problemas a toda prisa pasando por encima de cualquier obstáculo.
- **Jerárquico:** Estas personas tienden a estar motivadas por más de una meta, son conscientes que unas son más importantes que otras, por lo cual establecen prioridades.
- **Oligárquico:** Estas personas tienden a estar motivadas por varios objetivos cuya importancia es semejante para ellas, y que, con frecuencia, compiten entre sí.

- **Anárquico:** Estas personas tienden a estar motivadas por más de una necesidad que tanto ellas como otras personas encuentran difíciles de clasificar.
- **Global:** Describe a las personas que prefieren tratar con cuestiones amplias y abstractas. Por ejemplo, el presidente de la república.
- **Local:** Describe a las personas que prefieren trabajar con detalles, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Por ejemplo, el alcalde de un distrito.

2.2.2. Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

La importancia de las actitudes se forma a partir de la experiencia, la interiorización, en las ideas implícitas que ha hecho el profesorado o sobre cómo ha conceptualizado la evaluación surgida en la experiencia de su época como alumnos. Las actitudes también presentan un componente cognitivo, si éste se configura sobre escasos conocimientos o incertidumbres, encontramos que la calidad de la formación inicial recibida influye en la configuración actitudinal de la finalidad que se otorgue a la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relación actitudes-evaluación no la podemos considerar unidireccional, sino bidireccional: las actitudes influyen en la formación y en la práctica de la evaluación y, a su vez, estas últimas pueden ejercer su influencia sobre las actitudes del profesorado hacia la evaluación.

Etimológicamente, el vocablo evaluación está relacionado con el verbo de origen latino valeo, que significa ser fuerte, ser potente, ser vigoroso. La “e” de evaluación le confiere el sentido desde. A partir de aquello que vale, que tiene un valor determinado, es posible pronunciar un juicio acerca de algún que otro fenómeno humano con el fin de saber hasta qué punto lo observado se separa o se acerca a aquello que vale, y que deviene punto de referencia, sin el cual no contamos con evaluación alguna.

Si bien la evaluación es inherente a toda actividad humana, presentándose la actividad evaluadora en el devenir cotidiano, ya sea de forma espontánea y sin o con poca planificación (De la Orden, 1997) nosotros abordamos su vertiente

intencional y sistemática, que forma parte constituyente de una práctica profesional, tecnológica, que es la que realiza el docente.

Cabe destacar que la evaluación se apoya en la comparación de la manifestación de un fenómeno (objeto de evaluación) con un modelo (que se toma como referente). Ello confiere a la persona o agencia que evalúa la posesión de un patrón (criterio) con el cual asignar valor al fenómeno e incidimos en su carácter antropológico, que nos lleva a considerar que la ideología es inherente a la evaluación porque lo es también del ser humano; esto es, en la idea que se tenga del hombre y de la sociedad, no existiendo una concepción ideológicamente neutra del papel que se otorga a la evaluación.

Concepto extensivo

Cualquiera que sea la conceptualización que se haga de la evaluación, siempre hallamos una referencia al objeto evaluado. Por ser todos los elementos que intervienen en el sistema educativo susceptibles de ser evaluados, se confiere a este concepto la característica de abarcante y extensivo.

Así lo han significado también autores como Coll (1980), Pérez Juste y García Ramos (1989), De la Torre (1994), Villar (1994) y Andújar (2001) al enumerar e identificar diversos elementos pertenecientes al campo educativo que son susceptibles de ser objeto de evaluación: los profesores y la eficacia docente; los equipos directivos; los planteamientos institucionales, programas y proyectos; los materiales curriculares y los medios audiovisuales; los centros escolares, organizaciones educativas e instituciones escolares; el clima escolar y de aula.

Evidentemente, el orden en que se han presentado no les confiere prioridad alguna ni el listado se agota con ellos. Uno de estos focos, objetos de evaluación, aunque no única ni exclusivamente, como estamos viendo, es el aprendizaje de los alumnos. La consideración de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos no es nueva, ni en la vasta literatura pedagógica existente sobre el tema, ni en la política legislativa en materia educativa.

La evaluación de los aprendizajes como conocimiento aplicado

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la

evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la enseñanza. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (Cardinel, 1968 citado por Córdoba, 2006, p. 1).

La diversidad de términos para referirse a la evaluación de los aprendizajes, es muy amplia: indicadores, calificaciones, estimaciones, apreciaciones, exámenes, decisiones, juicios, mediciones, valoraciones, etc. y pueden provocar cierto desconcierto y desánimo entre los docentes como ya exponían Álvarez-Méndez (2003):

Es fácil encontrarse con textos que van matizando sucesivamente el concepto de evaluación, implicando en lo que aparentemente es una simple adjetivación, funciones y formas de evaluación muy dispares. Muchos términos superponen significados, otros los confunden, otros los intercambian, en otros a los mismos términos se les asignan funciones y fines diferentes haciéndoles irreconocibles, la paradoja es que el profesor que debe “resolver” la evaluación contempla abrumado este desconcierto terminológico como espectador de su propio espectáculo sobre un escenario en el que él actúa.

Entendemos que la imprecisión conceptual que caracteriza a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos puede ser una consecuencia lógica derivada de su propia complejidad y su evolución histórica. Sin embargo, cuando se analiza su diversidad, no es difícil encontrar algunos contenidos comunes, como indican Castillo y Cabrerizo (2003) tras analizar veintitrés definiciones sobre evaluación.

En nuestra opinión, una definición aceptable y coherente de evaluación es la propuesta por Córdoba, (2006): La evaluación es el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable (al docente) para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal

manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente (p. 4).

La mayoría de los autores consideran que en el proceso de evaluación se deben cumplir tres aspectos: recogida de información sobre lo que se va a evaluar, emisión de juicios de valor en función de unos objetivos o criterios predefinidos y toma de decisiones según los resultados obtenidos. Así, las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios y éstos, a su vez, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres aspectos, decisiones, juicios e información, define esencialmente la evaluación.

Cuando evaluamos estamos realizando una medición (a través de la información obtenida) y una valoración (al emitir un juicio). Ambas dimensiones cumplen funciones diferentes en el proceso de evaluación. A través de la medición constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. Mediante la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos, que reflejan cómo es el aspecto a evaluar y unos parámetros de referencia o criterios predefinidos que reflejan cómo era o cómo debería ser dicho aspecto. Una y otra dimensión es necesaria para que exista una buena evaluación.

Sin la valoración quedaría reducida a una simple medida descontextualizada. Sin medición, la sola valoración da pie a una opinión subjetiva, no a una evaluación. Así, evaluar supone necesariamente establecer el valor de algo y, para ello, no bastará con la mera recogida de información, sino que precisaremos interpretarla, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas.

Pero con emitir juicios de valor no completamos la labor evaluadora ya que ésta requiere algún tipo de decisión, recomendación u orientación. Éstas, por su propia naturaleza, suponen actividad por lo que se expresan en verbos de acción: aceptar, rechazar, seleccionar, elegir, promocionar, cambiar. Por otra parte, una decisión es una elección entre distintos tipos de acción, lo que exige disponer de diferentes alternativas para poder elegir la más adecuada, con el fin de mejorar aquello que se ha evaluado. El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar.

Estos tres componentes de la evaluación se pueden encontrar, en mayor o menor medida, en lo que tradicionalmente se han denominado las fases del proceso de evaluación, fases que conllevan una serie de actividades que resumimos en el siguiente cuadro basado en las aportaciones de Latas (2004):

Actividades

Planificación y diseño

- Especificar los criterios en los que se van a basar los juicios que se han de emitir, las decisiones potenciales que deberán tomarse y el peso de cada uno de los componentes de la evaluación.
- Definir las fuentes de información o procedimientos de la evaluación (modelo e instrumentos).
- Decidir los agentes que efectuarán la evaluación.
- Establecer la temporalización de la acción evaluativa.
- Desarrollo, recogida y tratamiento de la información.
- Obtención de la información, codificación, registro, análisis y elaboración de los primeros resultados.
- Evaluación, análisis y formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), negociación con las audiencias, publicación de los resultados y seguimiento.
- Metaevaluación seguimiento y control de la alternativa elegida y evaluación de las consecuencias derivadas de la aplicación para tomar nuevas decisiones.

Según Antón (2012) existen fases y actividades del proceso de evaluación. Guiarse por estas fases, probablemente mejoraría la calidad de la evaluación que se realiza a los alumnos, pero compartimos con Delgado - Santa Gadea (2008), la siguiente preocupación: Se desconoce o no hay la costumbre de efectuar un planeamiento cuidadoso de la evaluación. Un error muy frecuente, es el de preparar pruebas sin tomar en cuenta los objetivos o las capacidades y actitudes que se hayan programado. Lo que se hace varias veces es pensar en los contenidos o temas, pero no en los logros de aprendizaje (p. 9).

Como es lógico, de la planificación se deriva la realización de las siguientes fases ya que en ella estarían incluidos todos los elementos que intervienen en el proceso

de evaluación, pero es probable que el tiempo dedicado a esta fase no sea suficiente para llevar a cabo una evaluación de calidad. Podemos achacar este error a dos causas no incompatibles entre sí: por una parte, la escasa formación de los profesores universitarios en evaluación; por otra, la fuerza de las rutinas establecidas, que se aprenden como estudiantes y se reproducen como profesores (Blanco et al., 2006).

La falta de formación especializada en evaluación impide que los docentes universitarios dispongan del repertorio actual de sistemas de evaluación alternativos a la evaluación tradicional. Esto puede afectar al resto de las fases y a la toma de decisiones final. Por ello, vamos a dedicar un apartado a los aspectos del proceso que consideramos básicos por su repercusión en la práctica evaluadora, destacando las nuevas alternativas que las investigaciones actuales ofrecen.

Desde nuestro punto de vista, estos aspectos son: el sentido o significado que la evaluación tiene para el docente, centrándonos en las funciones de la evaluación; los criterios o estándares que se utilizan para evaluar, entendiéndolos como las decisiones sobre qué y cómo se va a evaluar; y los métodos o procedimientos para evaluar.

Funciones de la evaluación

Tradicionalmente se ha considerado que la evaluación tiene dos funciones primordiales: una social, esencial e ineludible en todo sistema educativo, que consiste en acreditar el nivel del rendimiento obtenido por el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación como herramienta de certificación ante el conjunto de la sociedad o ante algunos colectivos concretos, de los éxitos o fracasos de los estudiantes; y otra pedagógica ya que puede ser un instrumento útil para promover la reflexión y los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta naturaleza intrínsecamente bicéfala afecta, en algún grado, a todos los docentes, ya que, en algún momento, todos estarán obligados a acreditar el aprendizaje alcanzado por sus alumnos y, todos también, aunque con diferente intensidad, se pueden ver afectados en su docencia por los resultados obtenidos

por sus alumnos. Por ello creemos, con Latas (2004) que clasifica los tipos de evaluación en función de su finalidad puede ser simplificador y erróneo pues:

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (de acreditación o de mejora del proceso). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación al objetivo perseguido y nuestra capacidad de utilizarlas complementariamente. Ambas funciones se necesitan mutuamente y responde a un planteamiento obsoleto presentarlas como excluyentes (pp. 169-170).

El problema puede surgir cuando se identifica evaluación con calificación o con cualquiera de los diferentes términos asociados a su campo semántico: examen, nota, pruebas, test, etc., y debemos reconocer que en la enseñanza universitaria esto ha ocurrido con demasiada frecuencia, predominando las prácticas calificativas. Como expone López-Pastor (2009) se trata de prácticas tan generalizadas, repetidas y dominantes que con el paso del tiempo se han convertido, en muchos casos, en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera (p. 52).

Si lo único que cuenta es la nota, los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos de evaluación están dirigidos casi exclusivamente hacia la calificación y el trabajo, tanto de los profesores como de los alumnos, queda condicionado: para los docentes la evaluación es una tarea obligatoria que está al margen de la enseñanza y para los estudiantes lo importante es conseguir una calificación que les posibilite quitarse la asignatura. Si, como decíamos, el lenguaje refleja el pensamiento subyacente, parece que este tipo de evaluación impulsa a los alumnos a desechar el aprendizaje que en algún momento pudieron conseguir. Además, en nuestro entorno, las calificaciones son cuantitativas, por lo que las revisiones de una determinada prueba se centran en la nota obtenida, no en la calidad del aprendizaje adquirido.

Como dijo Biggs (2005) con calificaciones cuantitativas toda disputa sobre la calificación se convierte en quejas por nimiedades para conseguir algún punto

más aquí y allá. Esto es degradante tanto para el estudiante como para el profesor. Con las calificaciones cualitativas la disputa sobre la calificación se convierte en un seminario individual con el alumno sobre la naturaleza de su aprendizaje y su nivel de comprensión. Es un encuentro mucho más fructífero y significativo, en el que puede aprenderse algo nuevo (p.75).

Una vez vistos los inconvenientes que puede conllevar la utilización, de forma casi exclusiva, de las prácticas calificativas, vamos a destacar como alternativa más fructífera la evaluación formativa.

La evaluación formativa

Entendemos por evaluación formativa, todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta forma de evaluar recoge información que sirve para que los alumnos puedan aprender más (y/o corregir sus errores) y para que los profesores puedan aprender a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Esta doble finalidad queda bien reflejada en el término inglés Formative Assessment ya que, como Brockbank y McGill (2002) explican, assessment proviene de una raíz latina que significa sentarse al lado de, en el sentido de dar ayuda y cooperar con el fin, en este caso (formative), de formar a los estudiantes.

En las dos últimas décadas, sobre todo en los últimos años, están apareciendo nuevos términos fuertemente vinculados a la evaluación formativa: evaluación alternativa, auténtica, para el aprendizaje, formadora. En nuestra opinión, estos términos pueden aportar matices importantes, aunque la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de evaluación formativa. Sin embargo, consideramos relevante conocer el significado principal de cada uno de ellos, sintetizados en el siguiente cuadro, basado en López-Pastor (2009), para tener una visión más amplia y actualizada de la evaluación educativa y también para integrar estos términos en el planteamiento de la evaluación formativa, indicando algunos autores de referencia.

Tabla 1*Evaluación formativa*

Termino	Aportaciones	Autores
Evaluación alternativa	Se refiere a las técnicas y métodos de evaluación que tratan de superar la metodología tradicional de evaluación, cuya finalidad primordial es calificar Es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión, autodirección, el control sobre el propio aprendizaje	Brown, Race, Smith (1996)
Evaluación innovadora	También busca alternativas a la evaluación tradicional, haciendohincapié más en la innovación que en la calidad	Brown y Glasner (2003)García Jiménez (2006)Salinas (2006)
Evaluación auténtica	Hace referencia a que las técnicas y actividades de evaluación estén claramente aplicadas a contenidos reales y profesionales de aprendizaje	Biggs (2005)De Miguel (2005, 2006b)García Jiménez (2006)Torrance (1994)Cano García (2005)
Evaluación orientada al aprendizaje	Pone el énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos	Boud y Falchicov (2006)Biggs (2005) Black et alt (2006) Gibbs (2003) Marshall, Drummond(2006) Taras (2002) Hargreaves (2007) Padilla y Gil (2008)
Evaluación formadora	Es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión, autodirección, el control sobre el propio aprendizaje	Allal, (1991) Bordas y Cabrera (2001) Tesouro (2004) Boud y Falchikov (2006) Moraza (2007)Sanmartí (2007)

Nota. Tomado de *Definiciones de términos vinculados a la evaluación formativa* (Antón, 2012).

Como podemos ver, la evaluación formativa está orientada hacia la mejora y autorregulación del aprendizaje de los alumnos, pero aún no parece ser una práctica habitual en la universidad y puede haber varios motivos para ello.

Además de la persistencia en identificar evaluación y calificación anteriormente comentada, docentes (y alumnos) pueden desconfiar de la utilidad, eficacia y justicia de los nuevos sistemas que se proponen: ¿son válidos, realmente los alumnos aprenden más y los profesores pueden comprobarlo? No debemos olvidar que, al final, el profesor debe asignar una nota que le proporcione una sensación de justicia.

La resistencia a introducir otras estrategias de evaluación que no han sido experimentadas por los profesores, ni como docentes, ni cuando eran estudiantes, puede provocar en ellos inseguridad sobre sus auténticos efectos y dudas sobre su capacidad para aplicarlas. A esto se une la desconfianza sobre la idoneidad de las condiciones contextuales en que deben ser aplicadas, como el número de alumnos, el inevitable incremento del trabajo del profesor y la escasa valoración de la docencia en la universidad. En otras palabras, pueden no creérselo, es muy probable que se sientan inseguros en su aplicación y sospechan o saben que la institución no les valoraría el esfuerzo.

La solución para estos inconvenientes que los profesores pueden tener y que pueden dificultar la implantación de la evaluación formativa en la educación superior, en nuestra opinión una de las claves del éxito de las propuestas del EEES, no es una tarea fácil, pero existen trabajos de investigación que pueden ayudarnos a conseguirlo. Podemos encontrar numerosos estudios sobre la potencia de la evaluación formativa como instrumento de aprendizaje.

La toma de decisiones sobre qué evaluar: La evaluación de competencias

Las nuevas orientaciones de los estudios superiores en Europa proponen un modelo de enseñanza que no se enfoca sólo a la transmisión de conocimientos teóricos. En su lugar propone dirigir la formación a la adquisición de competencias. Este cambio afecta a la evaluación que gana importancia en el nuevo escenario educativo donde, además de servir para acreditar, debe ayudar al alumno a aprender y al profesor a mejorar su docencia. En consecuencia, el docente necesita replantearse esta parte de su actividad y preguntarse qué debe evaluar y cómo puede hacerlo.

Para intentar responder a estas preguntas, describiremos algunas de las razones en las que se apoya la formación universitaria basada en competencias. De acuerdo con Cano (2008), existen varios motivos para ello: el universitario necesita adquirir competencias informacionales que le ayuden a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que precisará en una sociedad compleja que cambia de forma rápida y poco predecible. Para adaptarse a estos cambios tendrá que combinar todos los conocimientos adquiridos empleando una perspectiva interdisciplinar que le sirva para entender y ajustarse a las demandas de contextos diversos. Se verá enfrentado a situaciones y retos en los que necesitará una formación integral que le proporcione criterios sólidos frente a contradicciones e incertidumbres. La formación en competencias tendrá sentido si es capaz de ayudar al ciudadano a ser un profesional eficiente, con capacidad para construir su propio criterio y adaptarse a una realidad cambiante.

Con todo, ese nuevo término, competencia, que representa mejor que ningún otro el cambio de rumbo de la educación superior, puede resultar difícil de definir de una forma práctica.

Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo.

Para completarla, nos apoyaremos en Cano (2008, p. 6) quien distingue tres elementos que caracterizan a las competencias:

- **Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero... van más allá:** Ser competente implica seleccionar, entre todo el conjunto de conocimientos al que se puede acceder, el que resulta pertinente en un momento determinado para poder resolver el problema o reto al que nos enfrentamos.
- **Se vinculan a rasgos de personalidad, pero... se aprenden:** Nunca se es competente para siempre, sino que se van desarrollando a través de la formación y de la experiencia.
- **Toman sentido en la acción, pero... con reflexión:** El hecho de tener una dimensión aplicativa, ya que suponen transferir conocimientos

a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente, no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos.

Basándose en razones de este tipo, el EEES apostó por la formación y evaluación de competencias. En consecuencia, cada universidad, siguiendo sus directrices, ha elaborado normativas específicas para orientar a sus docentes.

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior exige un importante cambio tanto en la metodología docente como en la evaluación de esta docencia y de sus resultados. El examen de contenidos como única fuente de evaluación debe sustituirse por una evaluación continua formativa de carácter múltiple prolongada en el tiempo por parte del docente. La evaluación del aprendizaje del estudiante tiene un carácter amplio ya que no sólo se ha de evaluar la adquisición de conocimientos, sino también la adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo de la profesión a la que conduzca el título.

En este contexto, se plantea una normativa de evaluación que exige por una parte el seguimiento directo e individualizado del aprendizaje del alumno a través de una evaluación continuada de los resultados del aprendizaje (adquisición de conocimientos, competencias y destrezas) y por otra que garantice los derechos de los estudiantes a recibir un trato objetivo y equilibrado en dicho proceso.

Teniendo esto en cuenta, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos debe cambiar considerablemente: ya no se trata de comprobar si los estudiantes han llegado a dominar una serie de conocimientos, sino que habrá que comprobar si los alumnos, a través de la adquisición de determinados conocimientos, han aprendido a desenvolverse mejor, a responder ante diferentes situaciones, incluso en el mejor de los casos, a ser capaces de generar nuevos conocimientos, es decir, son competentes con esos conocimientos (Pozo, 2009).

Según Padilla et al. (2010, p. 2) para evaluar estas competencias deberíamos promover tareas de evaluación que demanden una demostración activa de sus habilidades para poner el conocimiento en acción en vez de hablar o escribir sobre ello. Esto implica la necesidad de combinar las pruebas escritas con otros procedimientos que complementen el abanico de aprendizajes a evaluar.

Pero, como sabemos: el papel lo aguanta todo, por lo que nos veremos obligados a analizar las implicaciones prácticas de esta posición normativa. Si, como parece claro, debemos evaluar las competencias que tratamos de promover en los alumnos, ¿cómo podremos hacerlo?, ¿cuáles son los procedimientos que podemos emplear?

Para intentar responder a estas preguntas, volveremos a describir las características de la evaluación formativa eficaz y expondremos las tareas y procedimientos de evaluación más acordes con la evaluación de competencias.

Requisitos de una evaluación de calidad

Hemos intentado demostrar que una evaluación de calidad está íntimamente vinculada a la evaluación formativa; también que ésta debe respetar una serie de principios si pretende ser adecuada y satisfactoria, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Retomamos el planteamiento de Knight (2005) quien identifica tres condiciones que deben cumplirse cuando se aplica esta forma de evaluación: facilitar suficientes tareas para promover el aprendizaje que deben realizar los alumnos, dar una adecuada retroalimentación sobre las tareas que han realizado y establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles. Nos detendremos brevemente en cada uno de ellos y en sus implicaciones.

a. Las tareas de aprendizaje

Puede resultar un poco llamativo comenzar por un aspecto que parece más relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que con la evaluación. Sin embargo, esta posición representa bien la conexión o, mejor expresado, el bucle que debe establecerse entre enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa. Algunos autores van incluso más allá cuando afirman que, en ocasiones, las tareas de evaluación son a la vez tareas de aprendizaje, es decir, la evaluación está integrada en el proceso de aprendizaje (Wilson y Scalise, 2006).

Con la implantación del EEES, se repiten algunas expresiones, de forma tan reiterada, que pueden llegar a no significar nada, aunque acaben formando parte del núcleo de una nueva jerga educativa. Un buen ejemplo podría ser la consigna de que los profesores deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y no en la enseñanza que realizan, algo que puede sonar vacío, o incluso irritante, para bastantes docentes. Un buen número de ellos organizan su trabajo en función de lo que quieren que sus alumnos aprendan por medio de su enseñanza, ese suele ser el objetivo que se proponen con su docencia. Pero lo que quizá deba cambiar es, precisamente, ese objetivo.

Como indicábamos, no se debe poner el énfasis tanto en la adquisición de conocimientos, como en el uso adecuado que se hace de ellos, de ahí la importancia que se concede ahora a los resultados del aprendizaje. Éstos nos van a informar sobre si los alumnos han alcanzado, o no, los objetivos. Lo más importante no es ya lo que planifica el profesor y sus actuaciones, sino lo que consiguen los estudiantes como efecto de su participación e implicación en las actividades que propone el profesor. Por eso, aunque la vinculación entre objetivos y resultados es evidente, el foco de atención se dirige a la valoración de la calidad y efectividad del aprendizaje que los alumnos consiguen.

Si este cambio llegara a generalizarse, la coherencia más elemental haría que la evaluación modelara, no sólo lo que hace el alumno para superar las pruebas, sino los propios procesos de enseñanza, como señalan Coll y Onrubia (2002, p. 42): lo que se evalúa acaba determinando, en buena medida, lo que se enseña.

Los esfuerzos por alcanzar unos buenos resultados en la evaluación acaban condicionando tanto los contenidos que se enseñan como la forma de enseñar, de forma que las tareas de aprendizaje se convierten en elementos esenciales en la evaluación.

Diseñar tareas de aprendizaje que logren los objetivos que nos proponemos, no es algo fácil. Según Knight (2005) para ello deben reunir una serie de características:

1. Deben suponer un reto para los alumnos, que no puedan resolver de una forma mecánica: no se puede ignorar la discrepancia entre el objetivo del profesor de fomentar nuevos aprendizajes y la preferencia de los estudiantes

por aplicar técnicas sencillas, que han utilizado con anterioridad y les han resultado eficaces, para conseguir buenas calificaciones. Por ello, debemos contar con cierta resistencia de los estudiantes ante las tareas ambiguas, abiertas y no rutinarias. Sin embargo, si queremos llevarlos a una comprensión profunda y a aprendizajes complejos que vayan más allá de una memorización mecánica, éstas son, precisamente, el tipo de tareas a las que deben dedicarse, aunque en un primer momento no les resulten atractivas.

2. Deben ser factibles y adecuadas al nivel de los alumnos: Esto no quiere decir que sean fáciles y sencillas, sino que puedan llegar a realizarlas con ayuda. Como diría Vigostky, deben estar situadas en la zona de desarrollo próximo. Esta ayuda puede venir del profesor o de los propios compañeros mediante el trabajo en grupo, bien porque entre ellos haya alguno más experto, o bien porque la inteligencia distribuida provoque la emergencia de soluciones. La ayuda que puede facilitar el docente se basa en la forma en que estructure la tarea: formulación concreta de los objetivos, división de tareas complejas en etapas, aportación de indicaciones y criterios de valoración claros y de una buena retroalimentación.

Entendemos que estos dos últimos elementos son tan importantes que profundizaremos en ellos más adelante, pero antes nos gustaría explicar cómo se pueden proponer tareas de calidad enfocadas al aprendizaje declarativo, procedimental y metacognitivo.

Respecto del primero, Ohlsson (1996) dijo que se ve impulsado por siete tareas epistémicas: describir, explicar (acontecimientos o estados), predecir, razonar, criticar (evaluar), explicar (conceptos) y definir. Así, para promover un aprendizaje declarativo de orden superior (comprensión frente a memoria) habría que proponer tareas que hagan a los estudiantes definir, criticar, explicar.

En cuanto al aprendizaje procedimental o saber práctico, está constituido por la adquisición, perfeccionamiento y dominio de destrezas; éstas se manifiestan en cuando aparecen, se desarrollan y modifican reglas de actuación efectivas. La práctica es indispensable para este aprendizaje, en parte porque proporciona retroalimentación, pero también porque hace que la actuación sea más rápida, fluida y automática. Por ello, se deben proponer tareas, guiadas a través del

feedback, que puedan realizar cuantas veces sea preciso, hasta que adquieran su dominio.

Pero, como decíamos en la definición de competencia, no se trata sólo de adquirir habilidades que utilicen mecánicamente, sino que es necesario reflexionar sobre lo que se ha realizado para adquirir un control consciente del proceso. En este sentido, se debe fomentar el aprendizaje metacognitivo, una vez que se han logrado los dos anteriores.

Quizá no trabajar este tipo de aprendizaje, puede explicar los problemas de generalización o transferencia que se observan habitualmente. Por eso, las tareas de aprendizaje de cualquier tipo (conceptual o práctico) debieran incluir elementos que lleven a reflexionar sobre la propia ejecución de la tarea: lo que se ha hecho y lo que se podría hacer, qué estrategias han sido utilizadas o rechazadas y porqué, en qué otros aspectos o tareas se podría aplicar o podría servir lo aprendido. En definitiva, una forma de evaluación de lo aprendido.

Estas ideas generales sobre las tareas de aprendizaje, responderían, en parte, a la inquietud sobre cómo se podría hacer una evaluación de calidad, pues estas tareas, junto a otros instrumentos, son elementos idóneos de evaluación y calificación.

b. La retroalimentación (Feedback)

Este componente de la evaluación es primordial e imprescindible para llevar a cabo una evaluación de calidad. Incluso hay autores que identifican evaluación formativa con retroalimentación, siendo una parte fundamental, no es la única o, dicho de otro modo, si no está acompañada por los otros dos componentes, tareas y criterios, quedaría incompleta o carecería de sentido. Piénsese, por ejemplo, en los efectos de una tarea no adecuada para aprender o en la influencia de unos criterios de valoración poco apropiados.

Entendemos por retroalimentación o feedback, la información, comentarios, pautas, que se dan al alumno para mejorar su aprendizaje o los procesos que utiliza para aprender. En los últimos años, va ganando protagonismo el término “pro alimentación (feedforward)” que trata de resaltar el valor de estas informaciones no sólo para la mejora del desempeño presente, sino para su generalización a futuras tareas académicas y profesionales.

Frente a estas opciones, las calificaciones numéricas que reciben los alumnos por sus realizaciones (exámenes, trabajos), son una pobre información que les puede indicar, de forma imprecisa, cómo van en aquello que se ha evaluado. Esta forma simple y limitada de feedback, poco o nada ayuda a mejorar. Con ella el alumno conoce la valoración que ha hecho el profesor, pero puede que no sepa cómo ha llegado a esa calificación, con la que puede estar más o menos de acuerdo y que es difícilmente modificable, convirtiendo las revisiones de las notas en un regateo que además de resultar incómodo para ambos, da a entender que lo importante es la calificación, no la calidad del conocimiento o del aprendizaje obtenido.

Así, es habitual que, si los profesores devuelven a los estudiantes sus realizaciones corregidas, lo primero que suelen hacer es mirar la nota y, si existen anotaciones, sólo las leen o dan importancia cuando no han aprobado. Por eso se recomienda que los comentarios no vayan acompañados por notas o calificaciones.

Entonces, ¿qué características debe tener la retroalimentación que se da a los alumnos para que les ayude a progresar en sus aprendizajes? Según Knight (2005) y nuestra propia experiencia, serían las siguientes:

- **Tiene una finalidad:** corregir errores, desarrollar la comprensión, promover competencias transversales, desarrollar la metacognición, mantener la motivación.
- **Es útil para la formación:** Los comentarios no se basan tanto en la cantidad de nueva información que se da o en el número de errores que se corrigen, sino en las sugerencias que reciben para mejorar. Por eso en ocasiones los consejos más útiles son de carácter general, pues no sólo sirven para mejorar esa tarea sino también para futuras realizaciones.
- **Se comprende:** Aunque esta característica parece obvia, es necesario tener un cuidado especial en que los estudiantes entiendan lo que se les sugiere porque, en ocasiones, en el momento de recibirlas parece que las entienden porque asienten a todo, pero, más tarde, cuando intentan ponerlas en práctica, les asaltan dudas que no saben resolver. Por eso, a veces, es conveniente preguntarles cómo van a llevar a cabo esas sugerencias.
- **Es realizable y debe ser realizada:** Además de no proponerles metas imposibles, se debe expresar confianza en que lo pueden hacer y facilitar

que lo hagan. Cuando ha habido un gran esfuerzo en la realización de una tarea, los alumnos pueden sentirse incapaces de mejorarla. Mostrar confianza en ellos y darles pautas, puede hacer que esa sensación cambie, aunque esto sólo será efectivo si las ponen en práctica. Por eso es conveniente darles posibilidades de aplicarlas, mejorando la misma tarea o proponiéndoles otras similares. Todo ello puede hacer que el alumno se vea capaz de asumir en el futuro mayores retos y llegue a exigirse más calidad en sus producciones.

- **Es oportuna:** La buena retroalimentación es inmediata, de manera que los estudiantes puedan aprovecharla cuando aún recuerdan bien el proceso de ejecución de la tarea.
- **Está relacionada con los criterios de rendimiento:** Cuando existen unos indicadores de valoración de una tarea, la retroalimentación se debe ajustar a esos criterios ya que así los alumnos pueden ver con mayor facilidad la correspondencia entre los comentarios y el valor de su trabajo. Por otra parte, esto ayuda al profesor a ser justo y coherente al dar el feedback.

c. La implicación del alumnado en los procesos de evaluación

Compartimos la opinión de López-Pastor (2009) cuando considera necesario precisar el significado de los términos que empleamos para referirnos a los procedimientos de participación de los estudiantes en la evaluación. Pretendemos con ello evitar confusiones ya que, con frecuencia, se emplean estos términos de formas diferentes. Por ejemplo, el grupo de investigación Evalforms define coevaluación como la evaluación conjunta entre uno o varios estudiantes y el docente (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 11) mientras que para la Red de Evaluación Formativa y Compartida, que coordina López-Pastor, esto sería evaluación compartida puesto que, en esta actividad conjunta sus participantes (profesor y alumnos) tienen diferente estatus, no es entre iguales, como denota el prefijo /co/ o la traducción del término en inglés coassessment por evaluación por pares o entre iguales.

Esta situación de imprecisión terminológica quedó patente en el Congreso Internacional de Evaluación para Aprender en la Universidad celebrado en marzo de 2011, donde una de sus conclusiones fue la necesidad de llegar a acuerdos en

la utilización de los diferentes términos utilizados en la evaluación de los aprendizajes, proponiéndose la creación de una comisión para llegar a este consenso terminológico. Por este motivo, a continuación, presentaremos una definición para cada una de las principales modalidades que involucran a los estudiantes en la evaluación, generalmente basada en las elaboradas por la Red de Evaluación Formativa y Compartida, y describiremos su procedimiento, resaltando los beneficios que su uso puede producir.

Pero antes, pensamos que es oportuno exponer la recomendación sobre la importancia de la planificación, por parte del docente, de los distintos componentes de la participación del alumnado en la evaluación para procurar o fomentar su eficacia.

En este sentido, es necesario tener en cuenta las siguientes líneas estratégicas a la hora de implementar estos procedimientos de evaluación:

- Informar e involucrar a los estudiantes desde el comienzo del proceso de evaluación. Dado la necesidad de favorecer los diálogos sobre la evaluación para aclarar y consensuar todos los aspectos importantes de la evaluación. Al igual que comentamos al hablar del feedback, es importante lograr que los alumnos asuman los objetivos planteados con estos procedimientos tratando de eliminarlas posibles resistencias iniciales que se pueden encontrar. Para ello, son de especial relevancia los acuerdos sobre la formalización y definición de los criterios de evaluación, para lograr mayor significatividad, comprensión y mejorar con ello el aprendizaje mediante la evaluación.
- Enseñar a dar (darse) retroalimentación a través de una formación y orientación adecuada. En este sentido se debe realizar para favorecer que los estudiantes identifiquen y razonen las fortalezas y debilidades del objeto evaluado y sean capaces de obtener conclusiones para la toma de decisiones hacia la mejora y centren su trabajo hacia el aprendizaje efectivo.
- Sistematizar las evaluaciones. Es importante sistematizar lo máximo posible el proceso a seguir, elaborando guías que recojan los aspectos que se están evaluando, y que nos permitan clarificar e identificar, el objeto de

evaluación, los criterios, la forma en que se deben realizar los comentarios, etc.

— Autoevaluación y autocalificación

Por autoevaluación entendemos la práctica que induce a los estudiantes a emitir juicios acerca de su propio aprendizaje.

Existen diferentes formas de practicar la autoevaluación, en función de los objetivos que se pretendan conseguir con ella. Así podemos encontrar listados de actividades, que los alumnos pueden realizar o de preguntas a las que pueden responder, para comprobar si han adquirido determinados conocimientos y habilidades, comparando sus respuestas con las soluciones que se les ofrecen.

Cada vez más manuales incluyen un apartado, bajo este epígrafe. Desde nuestro punto de vista, este tipo de prácticas se centran en la comprobación de los conocimientos adquiridos o en su capacidad para aplicarlos, por lo que resultan valiosos, pero no incluyen la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrollan en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su aprendizaje de manera autónoma.

Con una intención más formativa, se puede utilizar la autoevaluación haciendo que los alumnos colaboren en la elaboración de los criterios que luego emplearán, ellos mismos, para evaluar sus trabajos. Se pretende así que los alumnos adquieran o aumenten el control sobre su propio aprendizaje. Al reflexionar sobre qué y cómo han aprendido, adquieren una visión general del proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha seguido en la asignatura, una especie de mapa mental de su trayectoria como aprendices. Estas prácticas contribuyen a desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación, la autocrítica y la capacidad de análisis crítico en general. Tales habilidades serán necesarias más allá del ámbito académico, cuando tengan que valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios déficits y necesidades de aprendizaje, de cara a una mejora continua en su trabajo. Para conseguir este objetivo, complejo y elevado, sin duda, creemos necesario que los alumnos vivan repetidas experiencias de autoevaluación, por lo que esta meta sólo se conseguirá si se practican estas actividades a lo largo de su paso por la enseñanza superior.

Otra forma de llevar a cabo la autoevaluación es pedir a los estudiantes que, además de realizar juicios valorativos sobre su aprendizaje, lo califiquen, para luego contrastar ambos elementos con los del profesor. En este caso estaríamos hablando de autocalificación. Este planteamiento ha sido criticado por quienes afirman que, si se entiende que una autoevaluación es correcta cuando se ajusta a la que realiza el profesor, lo que se está haciendo es reproducir los esquemas convencionales de evaluación en los que la autoridad le corresponde al profesor, por lo que el alumno no haría más que intentar producir valoraciones que se aproximasen a las que aquel realiza. Nosotros opinamos, por el contrario, que este sistema puede ayudar a los alumnos, en un primer momento, a ajustar, pulir, adecuar sus valoraciones al contrastarlas con las de otra persona más experta, en este caso el profesor, siempre que exista un clima de confianza y respeto entre ambos.

Ambos procedimientos, autoevaluación y autocalificación, son buenos instrumentos de evaluación formativa, ya que el alumno recibe información, por una parte, de él mismo y, por otra, del profesor cuando éste le da retroalimentación sobre su autoevaluación– calificación, que le pueden ayudar a mejorar su aprendizaje.

Coevaluación

Este término se utiliza para referirse a la evaluación entre alumnos, también denominada evaluación por pares. Es la actividad en que los estudiantes valoran la cantidad, calidad y resultados de aprendizaje de sus compañeros, cuando se realiza sobre tareas individuales.

También se aplica a las valoraciones que hacen sobre el funcionamiento de los miembros del equipo o grupo de trabajo en el que han participado, cuando las actividades son de carácter grupal. En ambos casos, se trata de que los alumnos reciban información de sus compañeros sobre sus producciones o su comportamiento en el grupo y también de que aprendan a darla. Ambas acciones son fundamentales porque desarrollan competencias de carácter transversal como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos o la toma de decisiones, que se ponen en juego cuando tienen que evaluar a sus compañeros.

Además, como expuso Knight (2005) aprender a dar retroalimentación: Dirige su atención a la materia y puede estimularlos para que comprendan mejor los indicadores (criterios) de la evaluación, lo que les ayuda después a juzgar su propio rendimiento y a reflexionar sobre su propio aprendizaje. A medida que perfeccionan su forma de dar retroalimentación útil y sensible a otros, mejoran sus prácticas interpersonales (p.189).

Cuando los alumnos evalúan las tareas individuales de sus compañeros, están viendo diferentes maneras de abordarlas, lo que les posibilita afianzar lo que se ha trabajado a través del aprendizaje por modelado, cuando la producción es modélica, o por observación de los errores cuando no es de tanta calidad. Además, otra ventaja que se atribuye a esta práctica es la posibilidad de que los estudiantes se sientan más motivados al realizar su trabajo, por la pretensión de causar una buena impresión a sus compañeros, pues van a ser evaluados por ellos.

Por otra parte, fomentar el trabajo en grupo es una de las prescripciones que, con mayor frecuencia, han asumido los docentes en el proceso de adaptación al EEES. Tal vez esto se deba a las críticas que, desde el mundo laboral, se han dirigido a la formación universitaria, señalando la escasa capacitación de los titulados en este tipo de competencias sociales. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, cuando se exige trabajar en grupo, sólo se evalúa la calidad de la producción final, sin valorar los conocimientos y habilidades incluidos en esa competencia.

La ausencia de una valoración crítica, pormenorizada y formativa sobre este tipo de actividades, no ayuda a los alumnos a aprender a trabajar en grupo de forma eficaz.

Habilidades como la ideas, la responsabilidad o el respeto a los otros, si no son evaluadas, no centran el interés y el trabajo de los alumnos, con lo cual no se promueve su desarrollo. La necesaria evaluación de estos elementos puede ser efectuada por el profesor, pero, si la realizan los alumnos, pueden aprender tanto de las valoraciones que reciben, como de las que hacen sobre esos aspectos del trabajo de sus compañeros (Navarro y Grau, 2010).

Los trabajos en grupo, por otra parte, pueden provocar quejas de los alumnos sobre la justicia de las calificaciones que reciben, cuando no todos se implican de la misma manera y la nota es común.

Esto puede hacer que los profesores se sientan inseguros e insatisfechos pues, en ocasiones, son conscientes de la veracidad de tales quejas. Frente a este problema, como quien mejor conoce y puede valorar cómo se han comportado los miembros de un equipo son sus miembros, creemos que es conveniente darles la posibilidad de expresar su posición mediante un sistema de coevaluación que recoja cómo valoran la implicación de sus miembros, la cantidad y calidad de su trabajo e incluso otros aspectos relacionados con el funcionamiento y clima del grupo.

Evaluación compartida

Este término hace referencia a las dinámicas dialógicas y evaluativas que el profesor establece con los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje. Estos diálogos pueden estar relacionados con la autoevaluación, la autocalificación o la coevaluación, de forma que permita a los alumnos obtener retroalimentación del profesor sobre cómo han realizado estos procedimientos y sus posibles mejoras.

Probablemente sea la modalidad de evaluación menos practicada por los docentes y, en cierta medida, la más desconocida. También se denomina como evaluación colaborativa o cooperativa.

Habitualmente suponen una comunicación individual con cada alumno, aunque, en ocasiones, este tipo de conversaciones evaluativas son colectivas, sobre cuestiones genéricas de las tareas, como en las tutorías en que se revisan los trabajos de grupos. En cualquier caso, la evaluación compartida es otra forma efectiva de proporcionar feedback a los alumnos y de fomentar en el estudiante su capacidad de argumentar, compartir significados y crear un contexto común con el profesor para acordar las valoraciones de su aprendizaje.

Para concluir este apartado, reiteramos que la implicación de los alumnos en la evaluación puede promover en ellos el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para su desarrollo profesional y personal. La sociedad actual demanda algo diferente a simples graduados pasivos que se conforman con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma. Así diferentes autores consideran la participación en la actividad evaluadora del propio estudiante como una oportunidad de aprendizaje que por sí misma puede desarrollar competencias como:

- Desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes.
- Desarrollo del conocimiento a partir de valorar diferentes soluciones a diferentes problemas.
- Desarrollo de la autosuficiencia y la dirección de sus propios aprendizajes.
- Desarrollo de la capacidad de discusión y negociación.
- Desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la confianza de los estudiantes (Knight, 2005).

En definitiva, mediante la educación en la evaluación se puede aprender a establecer criterios (y con ellos prioridades), a reflexionar sobre lo positivo y lo negativo de las realidades, a valorar (y comparar) los objetos de evaluación y sobre todo, a tomar decisiones justificadas. De esta forma se puede permitir al estudiante autorregular su aprendizaje y fomentar su aprendizaje autónomo y desde una perspectiva profesional, podrá adaptarse más fácilmente a los cambios y estará capacitado para asumir responsabilidades.

En palabras de Knight (2005) la evaluación formativa no sólo puede mejorar la calidad del aprendizaje, sino los hábitos de juicio aprendidos mediante la evaluación de otros compañeros (evaluación a cargo de compañeros) y la evaluación de los propios logros (autoevaluación) a la vez que contribuye a la empleabilidad de los estudiantes y sienta las bases del aprendizaje continuo (p. 192).

2.2 Marco conceptual

Actitud

Predisposición aprendida, no innata, y estable, aunque puede cambiar, o reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto.

Aprendizaje

Se desplaza hacia la actividad mental del alumno, en algunas ocasiones, se describen los productos de aprendizaje como acumulación de conocimientos nuevos, pero se contempla también si aumenta la complejidad del conocimiento y se refina el uso de los procesos mentales.

Docente

Individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza, el que hace el papel de mediador, es un tutor que acompaña, monitorea el trabajo y el progreso del estudiante.

Enseñanza

Acción de transmitir información para configurar en la mente de los estudiantes, es un instrumento de autoconocimiento, de potenciación de capacidades, de estrategias para la planificación de actuaciones frente a futuros posibles.

Estilo de enseñanza

Conjunto de recursos subjetivos, de forma, relacionados con la manera de hablar, la actitud, las expectativas que los profesores transmiten. Se podría decir que hay tantos estilos como profesores, porque constituyen un aspecto de la cultura emocional que generalmente se pone en juego de forma inconsciente e involuntaria.

Evaluación

Actividad constante de docentes y alumnos, es aquella que se presenta como un proceso que apoya, facilita y que impulsa la labor educativa y que, en lo sustantivo, se orienta a elevar los niveles de logro en los distintos ámbitos de acción del establecimiento educacional, como son: su visión, los objetivos que persigue, su organización, su funcionamiento y los logros que esté alcanzando.

Evaluación de los aprendizajes

Acción destinada a determinar y juzgar el grado de logro de los objetivos por alumno. Reconoce como ámbito o espacio típico aquello que sucede en el aula, demanda estrategias metodológicas precisas destinadas a registrar indicios claros sobre un proceso tan complejo e individual como es el aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

La investigación se enmarcó en el tipo descriptivo- transeccional, no experimental.

Descriptivo en la medida que nos permitió recabar información sobre los estilos de enseñanza, por una parte y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco, por otra parte.

La investigación transeccional o transversal estudia a los sujetos de diferentes edades en un mismo momento (Sánchez y Reyes, 2006). Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Hernández et al. (2010) sustentan que los diseños no experimentales se realizan sin manipular deliberadamente variables, es decir, trata de estudios donde no se hace variar en forma intencional las variables independientes para ver sus efectos en otras variables. Lo que se hace generalmente es, observar fenómenos tal como se da en su contexto natural, para analizarlos posteriormente.

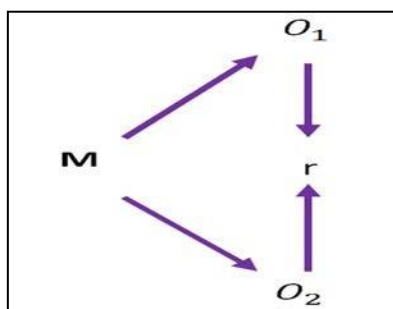
Además, los autores postulan que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

3.2 Diseño de investigación

El diseño utilizado fue el descriptivo - correlacional, ya que se trató de describir y establecer el grado de relación existente entre los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco.

Según Hernández et al. (2010) este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables de interés en una muestra de sujetos o el grado de relación entre dos o más fenómenos o eventos observados.

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama.



En el esquema:

M = muestra de investigación

Ox = estilos de enseñanza

Oy = actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

3.3 Variables de investigación

V1. Estilos de enseñanza

Definición conceptual: Un estilo de enseñanza es un conjunto de recursos subjetivos, de forma, relacionados con la manera de hablar, la actitud, las expectativas que los profesores transmiten. Se podría decir que hay tantos estilos como profesores, porque constituyen un aspecto de la cultura emocional que generalmente se pone en juego de forma inconsciente e involuntaria.

V2. Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Definición operacional: Si bien la evaluación es inherente a toda actividad humana, presentándose la actividad evaluadora en el devenir cotidiano, ya sea de forma espontánea y sin o con poca planificación (De la Orden, 1997), nosotros abordamos su vertiente intencional y sistemática, que forma parte constituyente de una práctica profesional, tecnológica, que es la que realiza el docente.

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Estilos de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Ejecutivo- Legislativo- Judicial- Global- Local- Progresista- conservador	Respuesta al cuestionario de estilos de enseñanza Grigorenko y Sternberg (1992)
Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">- Positiva- Negativa	Respuestas a la Escala de actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes (Zaragoza, 2003).

3.4 Población y muestra

Población

La población estuvo constituida por docentes de educación primaria de Instituciones Educativas de la UGEL 07 Santiago de Surco. En la tabla N° 1 se consigna la distribución de la misma por Institución Educativa.

Tabla 3

Distribución de la población de estudio

Instituciones Educativas	Cantidad de docentes
Jorge Chávez N° 6044	15
José María Arguedas N° 6047	21
Los Próceres N° 6082	40
Pedro Venturo N° 6043	18
Los Precursores N° 7086	32
Pablo María Guzmán N° 6087	10
Abraham Roldan Poma N° 7068	25
Santiago De Surco N° 7087	10
María De Fátima N° 7058	29
Total	200

Muestra

De dicha población se seleccionó una muestra de 132 docentes mediante la técnica de muestreo probabilística.

Para la estimación del tamaño de la muestra se aplicará la siguiente fórmula.

$$M = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot pq}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza 99%

P = probabilidad de ocurrencia del evento

q = probabilidad de no ocurrencia = (1-p)

N = Tamaño de la población

E = Margen de error

Para el cálculo de la muestra de estudio se tomaron en cuenta los siguientes valores:

p = 0,50

q = (1-p) = 0,50 e = 0,05

z = 2,10 (que corresponde al 98% de confianza)

N = 186

$$M = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) 200}{(0.05)^2 (186-1) + (1.96)^2 (0.50)}$$

$$M = 132$$

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección

- **Técnica psicométrica.** En la medida que se aplicó el cuestionario TSQT (Thinking Styles Questionnaire For Teacher), de Grigorenko y Sternberg el cual ha sido elaborado bajo criterios psicométricos de validez, confiabilidad y normalización.
- **Análisis de documentos.** Se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.

- **Estadística.** Se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos a obtener.

Instrumentos

El cuestionario que se utilizó para determinar los estilos de enseñanza del profesor es el cuestionario TSQT (Thinking Styles Questionnaire For Teacher), de Grigorenko y Sternberg (1992), que crea sobre la base de su teoría de los estilos intelectuales, cuya finalidad es evaluar los estilos de enseñanza de los profesores a partir de lo que ellos mismos manifiestan qué hacen o harían cuando se enfrenta con distintos tipos de tareas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de 49 ítems, traducido y adaptado al español por Serrano (1994) en muestras españolas. Mide siete estilos intelectuales: legislativo, (ítems, 4, 6, 8, 15, 18, 34, 49); judicial, (ítems, 10, 17, 25, 32, 37, 41, 43); ejecutivo, (ítems, 14, 19, 28, 33, 36, 42, 48); global, (ítems, 1, 11, 24, 26, 29, 30, 46); local, (ítems, 2, 9, 12, 13, 23, 31, 45); conservador (ítems, 5, 21, 22, 27, 35, 40, 47); y progresista (ítems, 3, 7, 16, 20, 38, 39, 44).

- El instrumento que se utilizó para detectar las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es una escala de tipo Likert construida por Zaragoza, 2003; la escala consta de 47 ítems con 5 alternativas que van de (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) indeciso, indiferente, (4) de acuerdo, (5) totalmente de acuerdo, para que los sujetos puedan manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes afirmaciones. Los ítems fueron contruidos la mitad en sentido positivo y la otra mitad en sentido negativo. La validez teórica se llevó a cabo mediante un proceso deductivo: posteriormente se extrajeron generalizaciones con suficiente apoyo teórico para desglosar los enunciados en los diferentes ítems que pueden aparecer en la evaluación.
- Después de haber sometido la reserva de ítems a validación por parte de jueces, se procedió a analizar con el programa SPSS 10,0 para Windows los datos proporcionados por los mismos. Se calculó el coeficiente W de concordancia de Kendall para estimar el grado de acuerdo entre los diferentes jueces. El valor obtenido $W = 0,721$ con una probabilidad asociada de $P = ,000$ inferior al nivel de significación de 0,05 nos permite afirmar que el acuerdo entre los diferentes expertos es alto y que sus

opiniones son coincidentes respecto el contenido de la escala. Las estimaciones realizadas por estos jueces reafirmaron la validez de la escala a la vez que la enriquecieron con determinadas aportaciones.

La tabla siguiente muestra los ítems que se han formulado en sentido positivo y los que se han enunciado de manera negativa:

Tabla 4

Polaridad de ítems

Polaridad	N° de ítems
Positiva	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
Negativa	4, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 47,

Para el tratamiento estadístico se empleó la Prueba Chi Cuadrada.

La validez del instrumento: Se midió mediante la validez de contenido, la misma que tuvo por finalidad recoger las opiniones y sugerencias de expertos dedicados a la docencia con grados académicos de maestro o doctor en Ciencias de la Educación. En este procedimiento cada experto emitió un juicio valorativo de un conjunto de aspectos referidos al cuestionario Estilos de enseñanza. El rango de los valores osciló de 0 a 100%. Teniendo en cuenta que el puntaje promedio de los juicios emitidos por cada experto fue de 90%, se consideró al calificativo superior a 80% como indicador de que el cuestionario sobre Estilos de enseñanza reunía la categoría de adecuado en el aspecto evaluado.

3.6 Validez de instrumentos

La validez del instrumento: Se midió a través de la validez de contenido, la misma que tuvo por finalidad recoger las opiniones y sugerencias de expertos dedicados a la docencia con grados académicos de magíster o doctor en Ciencias de la Educación. En este procedimiento cada experto emitió un juicio valorativo de un conjunto de aspectos referidos al cuestionario sobre Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes. El rango de los valores osciló de 0 a 100%. Teniendo en

cuenta que el puntaje promedio de los juicios emitidos por cada experto fue de 89%, se consideró al calificativo superior a 80% como indicador de que el cuestionario Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes sobre, reunía la categoría de adecuado en el aspecto evaluado.

Tabla 5

Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
91 – 100	Excelente
81 - 90	Muy bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Malo

Nota. Tomado de Cabanillas A., G. (2004, p.76). Tesis “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la Satisfacción académica de los encuestados de Ciencias de la Educación”. UNSCH.

La validez del instrumento: Se midió a través de la validez de contenido, la misma que tuvo por finalidad recoger las opiniones y sugerencias de expertos dedicados a la docencia con grados académicos de magíster o doctor en Ciencias de la Educación. En este procedimiento cada experto emitió un juicio valorativo de un conjunto de aspectos referidos al cuestionario sobre Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes. El rango de los valores osciló de 0 a 100%. Teniendo en cuenta que el puntaje promedio de los juicios emitidos por cada experto fue de 89%, se consideró al calificativo superior a 80% como indicador de que el cuestionario Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes sobre, reunía la categoría de adecuado en el aspecto evaluado.

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde el Cuestionario sobre Clima organizacional y el cuestionario de Desempeño docente obtuvieron el valor de 90% y 89% respectivamente, por lo que podemos deducir que ambos instrumentos tienen una muy buena validez.

Confiabilidad de los instrumentos

En este caso, para el cálculo de la confiabilidad por el método de consistencia interna, se partió de la premisa de que, si el cuestionario tiene preguntas con varias alternativas de respuesta, como en este caso; se utiliza el coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach. Para lo cual se siguieron los siguientes pasos:

- Para determinar el grado de confiabilidad de los instrumentos, por el método de consistencia interna. Primero se determinó una muestra piloto de 5 docentes. Posteriormente se aplicó el instrumento, para determinar el grado de confiabilidad.
- Luego, se estimó el coeficiente de confiabilidad para los instrumentos, por El Método de Consistencia Interna, el cual consiste en hallar la varianza de cada pregunta, en este caso se halló las varianza de las preguntas, según el instrumento.
- Posteriormente se suman los valores obtenidos, se halla la varianza total y se establece el nivel de confiabilidad existente. Para lo cual se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Así tenemos:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Dónde:

K = Número de preguntas

S_i^2 = Varianza de cada pregunta

S_t^2 = Varianza total

De la observación de los valores obtenidos tenemos.

Tabla 6

Nivel de confiabilidad de las encuestas, según el método de consistencia interna

Encuesta	Nº de ítems	Nº de Casos	Alfa de Cronbach
Clima organizacional	36	10	0.787
Desempeño docente	35	10	0.716

Los valores encontrados después de la aplicación de los instrumentos a los grupos pilotos, a nivel de las dos variables, para determinar el nivel de confiabilidad, pueden ser comprendidos mediante la siguiente tabla:

Tabla 7

Valores de los niveles de confiabilidad

Valores	Nivel de confiabilidad
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Nota. Hernández S., R. y otros (2006). Metodología de la investigación científica. Edit. Mac Graw Hill. México. Cuarta edic. Pags. 438 – 439.

Dado que en la aplicación de la prueba piloto del Cuestionario de Clima organizacional y del desempeño docente se obtuvo el valor de 0,787 y 0.716 respectivamente, podemos deducir que este instrumento tiene una excelente confiabilidad.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

4.1 Exposición resultados

Estilos de enseñanza más utilizados por los docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.

El proceso de determinación de los estilos de enseñanza más empleados por los docentes tuvo en cuenta lo siguiente: a) que cada uno de los estilos tiene siete (7) ítems con opciones de respuesta del 1 al 5, de tal manera que la puntuación mínima y máxima posible de lograr por cada sujeto es de 7 – 35, en cada uno de ellos; b) se consideró que las medias aritméticas representan el nivel promedio de uso de un estilo, por lo que se obtuvo los estadísticos descriptivos de cada uno de los estilos; c) para determinar las diferencias entre las medias se utilizó la prueba estadística paramétrica análisis de varianza (Anova) de una vía; d) en el caso del hallazgo de diferencias entre las medias se empleó la prueba post hoc de Tukey para precisar entre que estilos se presentaban las diferencias.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de los estilos de enseñanza de los docentes de la UGEL 07 (n =122)

Estilos de Enseñanza	Media aritmética	Desviación estándar
Estilo legislativo	28,74	4,00
Estilo judicial	27,04	4,09
Estilo ejecutivo	23,02	5,20
Estilo global	24,05	4,56
Estilo local	24,99	4,73
Estilo conservador	20,98	5,03
Estilo progresista	30,95	5,96

Tabla 9*Análisis de varianza (Anova)*

F	Sig.	Brown- Forsythe	Sig.
55,880	0,000	55,880	0,000

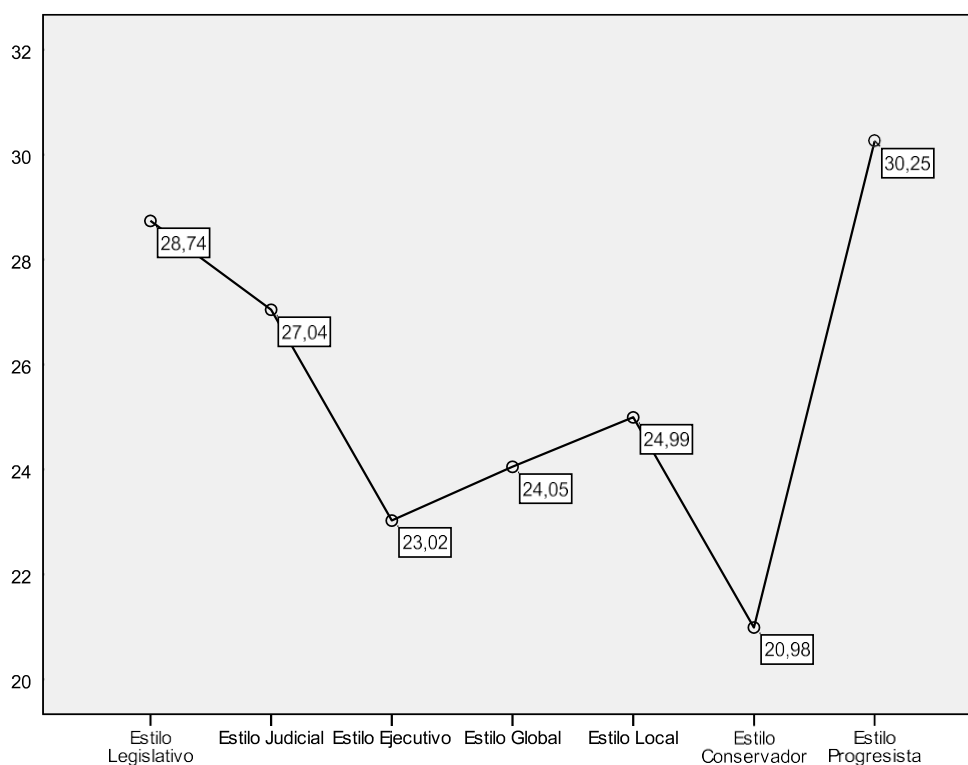
El resultado del análisis de varianza de una vía (Prueba F) es estadísticamente significativo en todos los niveles de significación ($p < 0,000$). Se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias aritméticas. Las medias aritméticas que alcanzan los profesores en los estilos de enseñanza son estadísticamente diferentes. Los docentes utilizan algunos estilos de enseñanza más que otros. Para precisar si las diferencias se presentan entre todos los estilos o entre algunos de ellos, se recurrió a la prueba post hoc de Tukey.

Tabla 10*Medias aritméticas para los subconjuntos homogéneos (n= 122)*

Estilos de enseñanza	Subconjuntos para alfa 0,05				
	1	2	3	4	5
Estilo progresista	30,25				
Estilo legislativo	28,74	28,74			
Estilo judicial		27,04			
Estilo local			24,99		
Estilo global			24,05	24,05	
Estilo ejecutivo				23,02	
Estilo conservador					20,98

Figura 1

Medias de los estilos de enseñanza



Los resultados de la aplicación de la prueba post hoc de Tukey y las medias de la figura 1, precisan cinco subconjuntos. El estilo más empleado es el Progresista, siguiéndole el Legislativo, el Judicial, el local, el Global y el Ejecutivo. El estilo conservador destaca claramente como el menos usado por los docentes de la referida Ugel. Por otro lado, estos resultados respaldan solamente en parte a la hipótesis que afirma: H1: Los estilos de enseñanza predominantes utilizados por los docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco son el ejecutivo, judicial y progresista.

Actitudes predominantes hacia la evaluación de los aprendizajes de los docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco.

En vista que las escalas que miden las actitudes positivas y negativas hacia la evaluación de los aprendizajes tienen opciones de respuestas del 1 al 5, pero diferente número de reactivos (26 y 21, respectivamente) se estandarizó las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en ambas escalas convirtiéndolas en una escala del 1 al 10 con un valor medio de 5,5 y desviación estándar 2. Luego para determinar las diferencias entre las medias se recurrió a la prueba estadística paramétrica análisis de varianza (Anova) de una vía.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas y estandarizadas de las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los docentes de la UGEL 07 (n = 122)

Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes	Media aritmética (puntuaciones directas)	Desviación estándar	Media aritmética (puntuaciones estandarizadas)	Desviación estándar
Actitud positiva	80.82	14,70	5,50	2,00
Actitud negativa	71,95	10,53	5,53	2,01

Tabla 12

Análisis de varianza (Anova)

F	Sig.	Brown-Forsythe	Sig.
0,017	0,897	0,017	0,897

El resultado del análisis de varianza de una vía (Prueba F) no es estadísticamente significativo ($p < 0,05$). Se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias aritméticas. Las medias aritméticas que alcanzan los profesores en las actitudes hacia la evaluación no son estadísticamente diferentes. Los docentes pueden mostrar actitudes positivas o negativas. Por otro lado, estos resultados no respaldan a la H2 que dice: Las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco, son negativas.

Relación entre los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en los docentes de la UGEL 07.

La relación entre las dos variables se analizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 13

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza legislativo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,308**	0,367**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza legislativo se correlaciona de una manera estadística muy significativa con los dos tipos de actitudes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero moderada por el tamaño del coeficiente (Elorza, 1987), a que a medida que se incrementa las puntuaciones en el estilo se incrementa las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Por otro lado, en conexión a las H3 y H10, estos datos respaldan ambas hipótesis, las mismas que dicen: H3.

La relación existente entre los estilos de enseñanza legislativo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H10. La relación existente entre los estilos de enseñanza legislativa y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 14

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza ejecutivo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,690**	0,538**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza Ejecutivo tiene una correlación estadística muy significativa tanto con la actitud positiva como con la actitud negativa. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables.

Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, sustancial, a que a medida que se incremente las puntuaciones en el estilo ejecutivo se incrementen las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Por otro lado, en relación a las hipótesis H4 y H11, estos resultados respaldan ambas hipótesis, las mismas que dicen: H4. La relación existente entre el estilo de enseñanza ejecutivo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco es significativa. H11. La relación existente entre el estilo de enseñanza ejecutivo y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 15

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza judicial y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,358**	0,417**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza Judicial se correlaciona de una manera estadística muy significativa con la actitud positiva y con la actitud negativa hacia la evaluación de los aprendizajes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero moderada por el tamaño absoluto de los coeficientes (Elorza, 1987), a que a medida que se incrementen las puntuaciones en el estilo judicial aumenten las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Por otro lado, en relación a las hipótesis H5 y H12, estos datos respaldan ambas hipótesis, las que dicen: H5. La relación existente entre el estilo de enseñanza judicial y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H12. La relación existente entre el estilo de enseñanza judicial y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 16

Correlación de Pearson entre el Estilo de enseñanza Global y las Actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,603**	0,492**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza Global se correlaciona de una manera estadística muy significativa con la actitud positiva y también con la actitud negativa hacia la evaluación de los aprendizajes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero moderada por el tamaño absoluto de los coeficientes (Elorza, 1987), a que a medida que se incrementa las puntuaciones en el estilo global se incrementa las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Asimismo, en relación a las hipótesis H6 y H13, los resultados apoyan ambas hipótesis, que dicen: H6. La relación existente entre el estilo de enseñanza global y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H13. La relación existente entre el estilo de enseñanza global y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 17

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza local y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,582**	0,574**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza Local tiene una correlación muy significativa estadísticamente (p<0,000) con la actitud positiva y con la actitud negativa hacia la evaluación de los aprendizajes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero moderada por el valor de los

coeficientes (Elorza, 1987) a que a medida que se incrementan las puntuaciones en el estilo local aumentan las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Asimismo, en relación a las hipótesis H7 y H14, los resultados apoyan ambas hipótesis, que dicen: H7. La relación existente entre el estilo de enseñanza local y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H14. La relación existente entre el estilo de enseñanza local y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 18

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza progresista y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,233*	0,289**

* ($p < 0,01$); ** ($p < 0,001$)

El Estilo de enseñanza Progresista se correlaciona estadísticamente en un nivel muy significativo tanto con la actitud positiva como con la actitud negativa hacia la evaluación de los aprendizajes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero algo débil por el valor de los coeficientes (Elorza, 1987), a que a medida que se incrementan las puntuaciones en el estilo progresista se incrementan las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Por otro lado, en relación a las hipótesis H8 y H15, los resultados apoyan ambas hipótesis, que dicen: H8. La relación existente entre el estilo de enseñanza progresista y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H15. La relación existente entre el estilo de enseñanza progresista y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

Tabla 19

Correlación de Pearson entre el estilo de enseñanza conservador y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes

Actitud positiva	Actitud negativa
0,660**	0,537**

** (p<0,000)

El Estilo de enseñanza Conservador se correlaciona en todos los niveles de significación ($p < 0,000$) con la actitud positiva y con la actitud negativa hacia la evaluación de los aprendizajes. Se rechaza la hipótesis nula de inexistencia de correlación entre las variables. Existe una tendencia estadísticamente muy significativa, pero moderada (Elorza, 1987), a que a medida que se incrementen las puntuaciones en el estilo conservador se incrementen las puntuaciones en la actitud positiva y la actitud negativa. Además, en relación a las hipótesis H9 y H16, los resultados respaldan ambas hipótesis, que sostienen lo siguiente: H9. La relación existente entre el estilo de enseñanza conservador y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes positiva en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa. H16. La relación existente entre el estilo de enseñanza conservador y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes negativa en docentes de educación primaria de la UGEL 07, Santiago de Surco es significativa.

4.2 Discusión

En este apartado interpretaremos los resultados presentados y analizados en el acápite anterior, en función de los objetivos e hipótesis enunciadas. Esta interpretación la realizaremos tanto a nivel descriptivo como inferencial.

A nivel descriptivo

En relación a la variable estilos de enseñanza se encuentra que los docentes muestreados, presentan predominantemente los estilos: ejecutivo, judicial y progresista, y en menor proporción los estilos legislativo, global, local y conservador. Hallazgo que confirma la hipótesis alternativa enunciada.

Este resultado tendría su explicación de un lado por la formación de la creencia pedagógica alcanzada por los docentes en los estudios académico-profesionales tanto en la Universidad como en el Instituto Pedagógico. Por lo general, la concepción de la formación que se recibe es más centrado en el dominio de los métodos, técnicas y procedimientos didácticos; aunado a todo ello, una percepción valorativa positiva de su quehacer y función social en la sociedad, como generadores de cambio por la justicia social, la equidad y la oferta de oportunidades educativas por igual, sin discriminación, género, lengua o prudencia socio-económica. De otro lado, consideramos que la experiencia concreta como docente (la mayoría tiene más de diez años de servicio) les ha permitido acendrar su formación inicial, que les ha permitido constatar in situ, la realidad educativa dentro del contexto estatal, con marcadas limitaciones tanto a nivel burocrático, como contar con medios y recursos educativos con pocas oportunidades de actualización y especialización. Situación, que suele generar en la gran mayoría de ellos, una actitud de innovación o cambio del estatus quo en relación con sus paradigmas y enfoques con respecto a la pedagogía y buscar su autoperfeccionamiento académico, didáctico y personal; en especial en todo lo relacionado con su especialidad, lo que les permite remozar sus estrategias didácticas y llevar a la práctica nuevas alternativas pedagógicas.

En cuanto a la variable actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes, los docentes muestreados no presentan una actitud predominantemente negativa ni positiva. Hallazgo que confirma la hipótesis nula enunciada. Este hallazgo, aparentemente, será contradictorio con lo reportado en relación de la primera variable de estilos de enseñanza, pero en la práctica es coherente. Por dos motivos; el primero estaría relacionado con las políticas, concepciones, modelos y normas que el Ministerio de Educación adopta y publica en torno al sistema y proceso de evaluación de los aprendizajes. Al respecto, existe una confusión y una contradicción; confusión, porque hasta la actualidad no se ha dictado normas coherentes ni claras sobre las mismas, desde la década del 90' se viene ensayando normas que privilegian, unas veces los criterios cuantitativos, otras veces, los cualitativos, pero con instrumentos y categorías de la enseñanza tradicional. Contradicción, esta egresada en sentido que el modelo pedagógico propuesto está basado en el constructivismo, capacidades y competencias, pero en la práctica los procedimientos, criterios y estándares asumidos no son plenamente

constructivistas ni la propia evaluación para el aprendizaje; se continúa trabajando con criterios conductista y con una concepción tradicional de evaluación del aprendizaje.

El segundo motivo, está dado por el trámite y trabajo burocrático que el docente tiene que realizar para reportar y registrar el logro de los aprendizajes de los estudiantes; por lo general, es tedioso y engorroso. De allí, que la actitud hacia la evaluación de los aprendizajes es negativa; pero entiéndase, el por qué no es por la evaluación propiamente, como etapa culminante del proceso didáctico, sino por la dirección, implementación y manejo del sistema de evaluación que se hace a nivel del sector del Ministerio de Educación.

A nivel inferencial

Se encuentra que existe una relación estadísticamente significativa entre los estilos de enseñanza (en todas sus dimensiones) con las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes (positiva y negativa). Dicho hallazgo era expresable en la medida que la muestra de estudio no reportó una actitud definida (positiva o negativa) hacia la evaluación de los aprendizajes. Resultado que viene a evidenciar el nivel de confusión que manifiestan los docentes frente a la teoría, procedimientos y aplicación de los aprendizajes; pues, en la práctica didáctica los docentes utilizan indistintamente procesos evaluativos basados en objetivos, competencias o capacidades, así como instrumentos de medición tradicional (exámenes, pruebas objetivas) como de medición alternativa (portafolio, mapas conceptuales, rúbrica, etc.). Finalmente, desde el punto de vista estadístico la relación significativa que se reporta está de acuerdo con la presencia casi polarizada de las actitudes tanto negativa o positiva y la práctica docente evaluativa heterogénea que se observa en los docentes del nivel secundario.

4.3 Conclusiones

Los estilos de enseñanza predominantes utilizados por los docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco son el ejecutivo, el judicial y el progresista. Las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco son negativas. Además, existe relación significativa entre los estilos de enseñanza legislativa y las

actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes en docentes de educación primaria de la UGEL 07 Santiago de Surco.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (2008). *Antología de lectura de diseño curricular*. Universidad España de Durango.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Antón, M. (2012). *Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1993). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación del futuro*. Cinterplan: Caracas.
- Antúnez, Á. y Aranguren, C. (2004). *Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX*. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602502.pdf>
- Armando, M. y otros. (2008). *Los estilos de aprendizaje de estudiantes del instituto Tecnológico de Mexicali, México y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. México: Instituto Tecnológico de Mexicali.
- Barber, M. y Mourshed, M.. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. <https://cutt.ly/X2Qs8Ux>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernard, J.A. (1993). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela*. En C. Monereo (Ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona: Graó.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Blanco, O. Sánchez, S.M.; Rodríguez, M.L. y López-Guzmán, T.J. (2006). *La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario*. V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. Granada.
- Brockbank, A. y Mc Gill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Carro, J. (1994). *Psicoestadística descriptiva*. Salamanca: Amaru
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318. 50-54.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Contreras, O. y otros. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Córdoba, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1-8. http://www.rieoei.org/boletin39_7.htm.
- De la Orden, A. (1997). *Evaluación y optimización educativa*. En Salmerón, H. (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 13-28.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Procesos estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- De león, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de investigación*, N^o 57 Pp. 69-97

- Delgado-Santa Gadea, K. (2008). *Evaluación en la Educación Superior*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/evaluacion.pdf>.
- Entwistle, N.J. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 1, 5-44.
- García, E. y Pascual, F. (1994). *Estilos de aprendizaje y cognitivos*. En A. Puente (Ed.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Genovard, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción*. En C. Monereo (Comp.), *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guedea, J. (2010). *Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la Ciudad de Chihuahua*. Granada: Universidad de Granada.
- Guerrero, B. (1988). *Estilos de enseñanza y formación profesional docente en educación superior en Venezuela*. Trabajo de Ascenso a docente titular (inédito). Universitario de los Teques.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Brevarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latas, C. (2004). *La evaluación en la universidad*. En F. Blázquez; J.I. Maynar, y M. Montanero. *Materiales para la enseñanza universitaria IV*. La

formación de los profesores noveles universitarios. Universidad de Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación.

López-Pastor, V.M. (Ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

M.E.C. (1991). *Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. “Cajas rojas”. Madrid: Servicio de Publicaciones.

Marton, F. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Medley, D. (1979). *The effectiveness of teachers*. In P. Petearson y H. Walberg (Comp.). *Research on teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: CA McCuthan.

Monereo, C. (Comp.)(1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.

Monereo, C. (Comp.)(1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.

Montero, L. (1990). *Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico de educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

Monterola, C. (2002). *Enseñar a enseñar*. Escuela de educación. Universidad Central de Venezuela.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, F. (2002). *Alternativas pedagógicas para acortar la brecha entre el currículo real y el formal*. Tesis Doctoral: Santa Clara, Cuba.

Navarro, I. J. y Grau, S. (2010). *La autoevaluación como eje vertebrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En M.C. Gómez y S. Grau. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil.

- Norman, D.A. (1980). *Cognitive Engineering and Education*. En D.T. Tuma y F. Reifs (Eds.), *Problem solving and education*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Ohlsson, S. (1996). *Learning to do and learning for understand*. En P. Reimenn y H. Spada (Ed.). *Learning in Humans and Machines: Towards and Interdisciplinary Learning Science*. London: Pergamon (37-62).
- Padilla, M.T.; Gil, J.; Rodríguez, J.; Torres, J.J. y Clarés, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (3), (1-14).
- Pérez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía* 220,25-30.
- Pérez, R. (1994). Preservice teachers construct a View on teaching and learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28(4) 68-76.
- Pérez, R. y García, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Piña, T. (2004). *Estrategias de superación desde visiones de educación permanente para los profesores de educación física de Saltillo, Coahuila, México*. Tribunal Central de Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (Ed.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (Comp.)(1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Reyes, V. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica Actualidad Investigativa en Educación*, 11(1), 1-30.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (Ed.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Rosas, R. (2012). *Evaluación de aprendizajes. Estrategias pedagógicas para generar competencias en la enseñanza*. Córdoba: Universidad de Córdoba, Departamento de educación

- Ruiz, C. y Ríos, P. (1994). *Estrategias cognitivas*. En A. Puente (Ed.) Estilos de aprendizaje y enseñanza. Madrid: CEPE.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la Investigación Científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. <https://cutt.ly/p2QdAWe>
- Schmeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Selmes, I. (1987). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, F. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares*. Vol. I, II, III. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sternberg, R.J. (1990). *Intellectual styles: Theory and classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for better schools.
- Villar-Angulo, L. (1988). *Conocimiento creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Wilson, M. y Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: the BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52 (4), 635-663.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de estilos de enseñanza del profesor

Edad: _____ sexo: _____ Curso o Área que Enseña: _____

C. E.: _____ Procedencia: Univ. () Inst. () Grado Acad.:

Por favor, lea cada afirmación cuidadosamente y decida lo bien que le describe a Ud.; para ello use la escala siguiente con el fin de indicar cómo la afirmación se ajusta a la forma que Ud. generalmente enseña en su centro.

1	2	3	4	5
No muy bien	Regular	Casi bien	Bien	Muy bien

Ítems	1	2	3	4	5
1. Pienso que los/as profesores/as debemos insistir más en los conceptos que en los hechos cuando explican sus lecciones.					
2. Los/as profesores/as deben de dar a sus alumnos/as mucha información concreta y detallada acerca de los temas que están explicando.					
3. Los/as profesores/as deben estar constantemente informados/as de todos los programas y currículos nuevos así como de las nuevas tendencias y modos en la enseñanza.					
4. Me gusta que los/as estudiantes hagan una investigación del tema que ellos/as crean que es importante.					
5. Los textos que han sido aprobados o elegidos por el centro o por el distrito escolar son las mejores fuentes en las que basar la enseñanza.					
6. Me gusta que mis estudiantes desarrollen sus propias formas de resolver los problemas.					
7. Cada año me gusta seleccionar materiales nuevos y originales para enseñar mi materia.					

8. Me gusta proponer tareas que permitan a cada estudiante hacerlas a su estilo.
-
9. Me gusta que mis alumnos/as hagan pruebas que requieran un trabajo exacto y detallado.
10. Los/as profesores/as deberíamos ofrecer ayuda continua para que regresaran los/as estudiantes.
11. Me gusta prestar atención al significado general de un tema o tópico que estoy enseñando.
12. Es importante para los/as estudiantes conocer cuantos más hechos y fechas sea posible. Después ellos/as pueden aprender a analizar o poner las ideas conjuntamente.
13. La educación debe enfatizar la importancia de los hechos principales.
14. Un/a buen/a estudiante siempre escucha atentamente las indicaciones del profesor/a.
15. En los trabajos escritos me gusta que los/as alumnos/as generen sus propios temas o tópicos.
16. Creo que el profesorado y el alumnado deberíamos olvidarnos de las formas de pensar tradicionales y aprender nuevas formas de acercarnos al mundo.
17. La mejor forma para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos es proporcionar oportunidades a los profesores/as para que se observen los/as unos/as a los/as otros/as y tener tiempo para criticar las actuaciones de los/as otros/as.
18. En mi clases intento motivar a los/as estudiantes para que usen sus habilidades creativas.
19. Los/as estudiantes deben aprender a hacer aquello que se les ha dicho.
20. Los/as profesores/as deberíamos proponer problemas, lanzar preguntas e intervenir con dilemas, paradojas o discrepancias con el fin de que los/as alumnos/as los resolvieran.
21. Los/as estudiantes deben adoptar los puntos de vista que sus profesores/as consideran que son correctos.
22. Me gusta enseñar con reglas y procedimientos establecidos.

23. Me gusta explicar a mis alumnos/as pasos específicos y detalles.

24. Cuando estoy preparando mi clase me gusta presentar la ideaprincipal de la lección, dejando los detalles para que los/as estudiantes los trabajen en clase.

25. Los/as estudiantes necesitan aprender a ser más críticos/as yevaluadores/as sobre los temas que leen.

26. Me gusta enseñar a mis alumnos/as una estrategia general paraanalizar cualquier proyecto.

27. Cada curso prefiero enseñar la misma materia, en él mismogrado, que cambiar.

28. Me gusta seguir unas normas o instrucciones cuando estoyenseñando.

29. Prefiero dar a mis alumnos/as la idea general y el contexto del tema, esto es, prefiero darles una idea general que centrarme enlos detalles.

30. Considero que los/as estudiantes deben aprender a entenderproblemas complejos, así como el contexto de los mismos.

31. La educación debe tratar la presentación de hechos, muchos hechos; de esta forma los/as estudiantes conocerán mucha información útil.

32. Los/as profesores/as deberíamos esforzarnos en ser autorreflexivos/as, analíticos/as y evaluadores/as con respecto anuestra propia forma de enseñar.

33. Prefiero asignar a mis alumnos/as por escrito los temas mejorque seleccionarlos con ellos/as de entre sus temas favoritos.

34. Enseño a mis alumnos/as la importancia de estar en alerta para utilizar la creatividad en cada clase de actividad -en el aprendizaje, en la escuela, en el trabajo así como en la vida personal.

35. En mi trabajo me gusta no alejarme de los tipos de temas, exámenes y métodos de enseñanza que han sido útiles en elpasado.

36. Considero que las guías de enseñanza deben contener estrategias detalladas paso a paso para desarrollar las lecciones.

37. Es más importante aprender a evaluar ideas que simplemente memorizarlas o incluso generarlas.

38. Me encuentro a gusto cuando un/a alumno/a expresa su disconformidad con una idea que le he presentado y explica por qué.
39. Creo que el/la profesor/a debe considerar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso continuo de resolución de problemas y como un método creativo de preguntas y desafíos.
40. Los/as profesores/as deberíamos ser evaluados usando criterios que se centraran en los niveles de ruidos de las clases, la presencia de conductas objetivas en la pizarra así como en la educación de los/as estudiantes y su habilidad para generar respuestas correctas.
41. Los/as estudiantes aceptan a primera vista demasiado de lo que leen.
42. Considero que la legislación y los administradores e inspectores son tan importantes para los/as profesores/as, como las explicaciones de los/as profesores/as lo son para los/as alumnos/as.
43. Una de las tareas principales de los/as profesores/as es evaluar el progreso de los/as alumnos/as.
44. El/la profesor/a durante el desarrollo de sus explicaciones debe ser una fuente de hipótesis que los/as alumnos/as deben comprobar.
45. Prefiero los temas que me permiten centrarme en hechos específicos con todos los detalles que los acompañan.
46. Considero que la principal tarea de un/a profesor/a es proporcionar a sus alumnos/as un sistema general de pensamiento que puedan aplicar a su trabajo en todos los cursos académicos.
47. Estoy de acuerdo con las personas que reclaman una disciplina más estricta y la vuelta a las buenas costumbres.
48. Los/as estudiantes deben aprender a seguir las indicaciones de los/as profesores/as de forma precisa.
49. Frecuentemente asigno a los/as alumnos/as trabajos independientes.

Escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Edad: _____ sexo: _____ Curso o Área que Enseña: _____

C. E.: _____ Procedencia: Univ. () Inst. () Grado Acad.: _____

Por favor, lea cada afirmación cuidadosamente y decida lo bien que le describe a Ud.; para ello use la escala siguiente con el fin de indicar cómo la afirmación se ajusta a la actitud que usted tiene hacia la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

1 2 3 4 5
No muy bien Regular Casi bien Bien Muy bien

Ítems	1	2	3	4	5
1. Mis alumnos conocen los criterios de evaluación que utilizo.					
2. Comunico con antelación a mis alumnos el día de la realización de una prueba de evaluación.					
3. En el momento de pasar una prueba de evaluación coordino con el resto de compañeros.					
4. La evaluación es la actividad docente que menos me motiva.					
5. Las sesiones de evaluación no pueden consistir en cantar el nombre de desaprobados y aprobados de cada alumno.					
6. Los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo de profesores.					
7. Es necesario que en las reuniones de profesores de coordine los aspectos de evaluación.					
8. Comparto con el resto de profesorado los diferentes elementos del proceso de evaluación del aprendizaje (fases, procedimientos, instrumentos, etc.)					
9. La evaluación es más una tarea administrativa que pedagógica.					

10. La evaluación es demasiado teórica como para ser de utilidades en mi práctica cotidiana.
 11. La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
-
12. En mi caso, la evaluación es una tarea pesada.
 13. El actual sistema de evaluación supone una inversión de tiempo que disminuye lo que necesito para enseñar.
 14. La evaluación inicial tiene más de exigencia administrativa que de interés pedagógico.
 15. Estoy dispuesto a asistir a actividades de formación sobre evaluación.
 16. La evaluación con la educación Básica sólo ha supuesto cambios terminológicos y formales, pero no un cambio real en la práctica.
 17. La administración se ha preocupado de formar a los docentes en el espíritu de la educación básica.
 18. Con el sistema actual se ha producido un cambio positivo en la evaluación del rendimiento de los alumnos.
 19. La bajada del nivel de los aprendizajes de los alumnos se debe al actual sistema de evaluación.
 20. Cuando recibo un nuevo grupo de alumnos, analizo las calificaciones e informes evaluativos del curso anterior.
 21. Planifico cada unidad didáctica a partir de los conocimientos previos que he detectado en los alumnos.
 22. El número de alumnos por clase hace difícil la evaluación del proceso con el fin de ayudar pedagógicamente.
 23. A la hora de evaluar coordino con el resto de compañeros que pasamos por una clase.
 24. El sistema de recopilación de información que utiliza está consensuado con el resto de profesores.
 25. La incidencia de la Junta de Evaluación en la evaluación que he hecho de los alumnos debe ser insignificante.
 26. La evaluación formativa es la que más se habla pero la que menos se practica.
 27. La evaluación me permite detectar los puntos débiles y fuertes de mis alumnos y ajustarme a sus necesidades.

28. Una de las finalidades del sistema educativo actual es posibilitar que la mayor parte de los alumnos aprueben.
 29. La función principal de la evaluación es certificarlos resultados de los aprendizajes realizados por el alumno.
 30. El actual sistema de evaluación facilita que el alumno no es necesario que aprenda para poder pasar de curso.
-
31. Utilizo la evaluación formativa para juzgar y tomar decisiones sobre mi proceso de enseñanza.
 32. Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje.
 33. Hago evaluación continua mediante la aplicación de varias pruebas a lo largo del semestre.
 34. En mi caso las pruebas constituyen la única forma de evaluar.
 35. La realización de pruebas me permite mantener el orden y el control de la clase.
 36. Evalúo los tres tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales).
 37. Reviso el cuaderno de trabajo de mis alumnos mientras el van realizando.
 38. Obtengo información durante el proceso de aprendizaje de mis alumnos, independientemente de que pueda realizar una prueba al final de cada unidad.
 39. Suelo valorar el esfuerzo y la dedicación de los alumnos y no sólo los resultados obtenidos en los exámenes.
 40. Cuando un alumno no alcanza los aprendizajes deseados preparo actividades de refuerzo para que no quede atrasado
 41. La promoción de curso debe ser en función del número de áreas no superadas.
 42. El examen es el único medio para comprobar lo que el alumno ha aprendido.
 43. Una enseñanza orientada fuertemente hacia los exámenes crea un clima adecuado para aprender.
 44. Las calificaciones constituyen la principal preocupación de los padres y de los alumnos.

45. Mis alumnos dan más importancia a los exámenes que los trabajos y actividades de clase, por la relación entre los resultados de los exámenes y la calificación final que reciben.
46. Orientar a las familias en base al proceso de aprendizaje del alumnado y su rendimiento académico.
47. Un alumno no puede acreditar la educación básica regular con áreas suspendidas.

Este libro se terminó de publicar en la editorial

**Instituto Universitario
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**



ISBN: 978-612-5069-58-0



EDITADA POR
INSTITUTO
UNIVERSITARIO
DE INNOVACIÓN CIENCIA
Y TECNOLOGÍA INUDI PERÚ