

# DEL DICHO AL HECHO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: LA CONVENIENCIA DE EVALUAR A TRAVÉS DE TAREAS AUTÉNTICAS<sup>1</sup>

Margarita Opazo Salvatierra<sup>2</sup>

María Luisa Pérez Cabani<sup>3</sup>

Alejandro Sepúlveda Obreque<sup>4</sup>

## RESUMEN

Numerosos estudios muestran cómo las decisiones de los docentes sobre la evaluación inciden en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En este estudio se analizan las estrategias de evaluación utilizadas en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cuáles de ellas son más proclives al despliegue de tareas auténticas y cómo se corresponden con las declaradas en los módulos de aprendizaje. Para recabar la información se utilizó la tabla de cotejo y el análisis de contenido. Los resultados muestran que, aunque las estrategias de evaluación empleadas por los docentes son diversas, un bajo porcentaje de ellas son proclives a la movilización de tareas auténticas. En la discusión, se apuntan algunas líneas de trabajo para avanzar en la dirección de evaluar a través de tareas auténticas y de aproximar lo que se declara en los módulos (lo dicho) a las actividades de evaluación que se utilizan (lo hecho).

**Palabras clave:** estrategias de evaluación, calidad del aprendizaje, currículo universitario, formación del profesorado.

## EASIER SAID THAN DONE IN THE ASSESSMENT OF LEARNING AT THE UNIVERSITY: THE CONVENIENCE OF ASSESSING THROUGH AUTHENTIC TASKS

## ABSTRACT

The decisions that teachers make about assessment affects the quality of the learning outcome. This study aims to analyse which assessment strategies are used by teachers of the Initial teacher training programme for primary school at the University of Playa Ancha, which ones are considered more likely to display authentic tasks and the correspondence between those declared in the learning modules. The information was gathered through a check table and content analysis. The results show that although the evaluation strategies used by teachers are numerous and diverse in nature, a low percentage of them are likely to mobilize authentic tasks and that the conventional instrument more frequently used are tests with dichotomous response questions or multiple choice. In the discussion, some lines of work are proposed to move in the direction of assessing through authentic tasks and to bring what is stated in the modules (what is said) closer to the evaluation activities used (what is done).

**Keywords:** Strategies of evaluation; quality of the learning; university curriculum; teacher training.

Recibido: 03 de octubre de 2016

Aceptado: 30 de diciembre de 2016

---

1 Artículo originado de la investigación para la tesis doctoral llamada "Análisis de las competencias promovidas en las estrategias de evaluación empleadas por los docentes de Pedagogía Básica, diurna, de la Universidad de Playa Ancha, Chile" de Margarita Opazo Salvatierra, realizada en la Universidad de Gerona, España.

2 Magíster en Orientación Educacional, académica de la Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha, mopazos@upla.cl

3 Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, académica de la Universitat de Girona, España, maqui.perez@udg.edu

4 Doctor en Educación de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, asepulve@ulagos.cl

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la actual Reforma Educativa Chilena para cumplir el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes es la actualización de los procedimientos de evaluación (Condemarín y Medina, 2000; Ahumada, 2005; Murillo, González y Rizo, 2007), puesto que los procedimientos tradicionales suelen poner el acento en la función calificativa de la evaluación, reflejada en notas basadas en los resultados de pruebas elaboradas, calificadas por el educador y administradas, generalmente, en un momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mayor énfasis se ha puesto en la mejora de los procesos de evaluación entendidos como medios para promover el aprendizaje en forma integral, teniendo en consideración la diversidad de los estudiantes y de las demandas. Se les pide a los docentes un cambio tanto respecto a los criterios que utilicen como referencia para evaluar como a los instrumentos que se empleen para medir el rendimiento de los alumnos (Condemarín y Medina, 2000).

Valorar la calidad de la formación hace necesario contar con un proceso de evaluación que proporcione información válida y confiable que facilite la optimización de los recursos y la introducción de mejoras y que permita la valoración no solo de los conocimientos adquiridos, sino también de la capacidad de utilizarlos en diferentes contextos y situaciones (Santos, 1998; Sepúlveda, 2004; Pérez-Cabaní, Carretero y Juandó-Bosch, 2009; Pérez-Cabaní y Juandó-Bosch, 2009). Así, simultáneamente a la formulación de los resultados de aprendizaje esperados, se debe planificar qué estrategias evaluativas son las más pertinentes para determinar el grado en que los aprendizajes han sido alcanzados por el estudiante. En consecuencia, los resultados del aprendizaje, los procedimientos de evaluación y las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar alineados (Pérez-Cabaní y Juandó-Bosch, 2009; Juandó-Bosch y Pérez-Cabaní, 2010).

Autores como Marton, Hounsell y Entwistle (1984); Biggs (1993); Pérez-Cabaní (2000); Pérez-Cabaní y Carretero (2003); Pérez-Cabaní, Juandó-Bosch y Argelagós (2015); Pérez-Cabaní, Juandó-Bosch y Palma (2015) han demostrado cómo las estrategias de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes afecta a la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación.

En este estudio, se entenderá por estrategias de evaluación el conjunto de instrumentos, situaciones, procedimientos, recursos y técnicas utilizados para obtener información del proceso y del resultado del aprendizaje.

Una aproximación de interés en relación con lo expuesto es la evaluación mediante tareas auténticas. Se entiende, en este trabajo, como tarea auténtica aquella que examina directamente la ejecución del aprendiz y revela si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas o fuera de ellas (Monereo, 2009). Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida, y que se evalúe simultáneamente el conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación. Se requiere la justificación argumentada de las respuestas y la capacidad de actuar teniendo en cuenta las condiciones de cada situación y el contexto en el que se ubica. Por lo tanto, las demandas a través de tareas auténticas movilizan aprendizajes multidimensionales, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Condemarín y Medina, 2000). Además, requieren la utilización de distintas fuentes de evidencia e instrumentos diferentes al de la aplicación de exámenes de selección múltiple. En consecuencia, una destreza muy importante que debiera dominar y movilizar el profesor al impartir la enseñanza es proponer tareas auténticas, particularmente en las estrategias de evaluación que utiliza (Moreno, 2004; Moreno-Olivos, 2004; Monereo, 2009).

Algunos ejemplos de estrategias de evaluación auténtica son las valoraciones de desempeño, portafolios, autoevaluación, registro de observaciones, proyectos, investigaciones de campo, entre otras (Condemarín y Medina, 2000; Moreno-Olivos, 2004; Monereo, 2009). Por otra parte, también hay estudios que muestran la existencia de desajustes entre lo que se manifiesta evaluar en los programas académicos y lo que realmente se evalúa en el contexto de las aulas durante el desarrollo de las asignaturas. En palabras de Argyris (1993), las teorías declaradas y las teorías en uso de cada individuo constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes y a veces discrepantes. Una gran diferencia entre ellas produce una disfuncionalidad entre la teoría y la práctica; por el contrario, la eficacia personal y profesional de cada individuo se relaciona con el grado de congruencia que es capaz de conseguir entre ambos dispositivos. Eraut (1994) señala, en un sentido similar, cómo con frecuencia la teoría proclamada no describe la propia práctica, sino que es más una defensa o racionalización de la misma.

Tomando en consideración lo anteriormente dicho, el objetivo general de esta investigación es determinar qué estrategias de evaluación utilizan los formadores de profesores de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cuáles de ellas son consideradas como más proclives al despliegue de tareas auténticas y cómo se corresponden con las declaradas en los módulos.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a. Determinar el repertorio de estrategias de evaluación que utilizan los docentes y cuáles de estas son las de uso más frecuente.
- b. Identificar cuáles de ellas son más proclives a la promoción de tareas auténticas.
- c. Determinar la correspondencia entre las estrategias de evaluación que aplican los docentes y aquellas declaradas en los módulos de la carrera.

## 2. MÉTODO

Esta investigación se clasifica como no experimental de tipo descriptiva, de corte transversal y de procedimiento metodológico cuantitativo (Colás, Buendía & Hernández, 2009).

### 2.1. Unidad de estudio

Las unidades de estudio la constituyeron el 97% de los docentes de los semestres primero, tercero y quinto de 2014, adscritos a la carrera de Pedagogía Básica de la UPLA y el 90,4% de los módulos contemplados en la malla curricular de los semestres y carrera antes mencionados (ver Tabla 1). El 20% de los docentes tiene contrato de planta y cuentan con 10 años como mínimo de experiencia en la universidad. Todos tienen formación pedagógica y poseen grado de magíster o doctorado en educación. Su promedio de horas de clases semanales es de 10, impartidas en tres módulos.

### 2.2. Participantes del estudio

La muestra de docentes y módulos fue no probabilística de tipo accidental (Labarca, 2001). Esto significa que participaron todos los docentes, excepto aquellos que, por alguna razón justificada, se encontraban ausentes de la institución en el periodo de administración del instrumento.

La muestra de módulos fue intencionada y de tipo accidental (Labarca, 2001). Esto significa que se compilaron todos los módulos de los semestres en cuestión que pudieron ser pesquisados.

Se estima que el tamaño de la muestra de docentes y módulos ofrece las garantías para asegurar que los resultados obtenidos son representativos de la población estudiada.

Tabla 1: Docentes y módulos considerados en el estudio

Semestres	Muestra de módulos.	Docentes participantes
1°, 3° y 5°	19 (90,4%)	24 (97%)

Nota: elaboración en base al análisis de los módulos

### 2.3. Diseño de instrumentos para recoger los datos requeridos

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos del mismo, se decidió utilizar como instrumento para la recolección y análisis de información la tabla de cotejo y el análisis de contenido de documentos. La tabla de cotejo permite verificar la presencia o ausencia de lo que se desea observar; por lo que se procedió a diseñar y validar a dos de ellas. La primera contemplaba una lista de 30 estrategias de evaluación extraídas de diferentes fuentes de consulta: literatura especializada, experiencia de los docentes adscritos al estudio, información obtenida de especialistas en el tema que trabajan en la institución donde se realiza el estudio. Los profesores podían responder en una gradiente de tres indicadores que iban de “nunca la uso” hasta “siempre la uso”. La segunda tabla de cotejo se construye a partir de la primera, mostrando el listado final de las estrategias de evaluación seleccionadas por los docentes, una gradiente de menor a mayor uso (1-3) y dos alternativas: estrategia auténtica y estrategia convencional, junto con su definición.

Posteriormente, se diseñó y validó, mediante criterio de experto, una tabla de doble entrada para recoger y sistematizar los datos obtenidos.

En relación al análisis de contenido de los módulos, se procedió de la siguiente forma: a partir de determinados autores, como L'Écuyer (1990), Bardin (1991) y Landry (1997), se identificaron etapas técnicas generales del análisis de contenido de los módulos las siguientes:

1. Selección de los módulos. Consistió en compilar y seleccionar un corpus de módulos de la carrera de Pedagogía Básica, de acuerdo con la muestra elegida, para su posterior lectura y análisis. Los datos fueron pesqui-sados desde la dirección, la coordinación de la carrera y los docentes participantes del estudio.
2. Lectura de los módulos. Se leyeron atentamente y varias veces los módulos. Esta lectura repetida permitió familiarizar a los investigadores con el contenido, y adquirir una visión de conjunto del material, dejando fluir las impresiones, orientaciones, objetivos e indicadores sobre los cuales se apoyó la interpretación final.
3. Determinación del sistema de categorías y codificación. Holsti (1969) expresa que la codificación es el proceso por el que los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido. En este estudio, se decidió por el criterio de clasificación temático, específicamente el de evaluación. Clasificar elementos en categorías significó buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros, frecuencias y comparaciones de frecuencia declaradas. Por ejemplo, presencia de estrategias de evaluación proclives al desarrollo de tareas auténticas o convencio-

nales, frecuencia de estrategias de evaluación, estrategias de evaluación que se declaran en los módulos y otras.

4. Análisis de los contenidos de los módulos. Consistió en la aplicación del método tradicional, esto es, identificar, interpretar, analizar, cuantificar, desglosar el contenido y agruparlo en las categorías o unidades establecidas previamente.
5. Transcripción de los datos. Una vez que fueron seleccionados los módulos, determinadas las categorías y la unidad de información, se transcribieron los datos para obtener una herramienta de análisis clara, completa y significativo. Este procedimiento se hizo de forma manual y tuvo una duración de dos meses.
6. Comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. Se recurrió a presentar los datos consignando las fuentes de donde se obtuvieron para su ratificación y se eligieron informantes claves de acuerdo a criterios preestablecidos.
7. Inferencias. Finalmente, se procede a explicar lo que se declara en los módulos respecto de las estrategias de evaluación.

#### **2.4. Validación de las tablas de cotejo**

La validación de las tablas de cotejo se realizó a través de criterio de experto. Se solicitó a 10 jueces validar si las estrategias de evaluación preseleccionadas se podían definir como tales, si era recomendable valorarlas en una gradiente de menor a mayor en correspondencia con el despliegue de tareas auténticas. A cada uno de los jueces, se le envió la versión impresa del instrumento en sobre cerrado. Se recogieron observaciones de los expertos que han ayudado a aclarar si se trataba de estrategias de evaluación o de aprendizaje y considerar algunas estrategias no contempladas en el listado.

Junto con lo anterior, se aplicaron los instrumentos a una muestra reducida de la población y no observaron problemas de claridad en la redacción, instrucciones y tiempo de respuesta.

#### **2.5. Trabajo de campo**

La etapa de la aplicación de las tablas de cotejo tuvo en cuenta lo siguiente:

La apertura se inició con el consentimiento de los docentes, seguidamente se les comunicó el propósito de la investigación, lo importante de sus respuestas para proponer mejoras en el proceso formativo y lo fundamental de sus aportes para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e

información. Se insistió en el carácter anónimo de los datos recogidos y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. Se administró la tabla en horario de oficina, previamente consensuado con los profesores, ya que fueron los responsables del estudio quienes aplicaron las tablas. La colaboración del profesorado fue total y en todo momento.

El instrumento fue aplicado en un periodo de tres meses aproximadamente. Cada docente respondió las tablas de cotejo, según la cantidad de módulos que impartía. Finalizado el trabajo de campo, se inició una labor exhaustiva de transcripción y sistematización de datos.

## **2.6. Procesamiento de datos**

En correspondencia con lo expresado, se usó la vertiente de análisis cuantitativo de datos para obtener la información, desarrollado principalmente por un procedimiento manual con apoyo de estadística descriptiva, utilizando porcentaje, frecuencia y frecuencia acumulada, entre otras. Posteriormente, se ordenaron y clasificaron los datos obtenidos en las tablas de cotejo de lo más general a lo más específico. Se determinó la frecuencia de uso de las estrategias de evaluación por los docentes, cuantificando cuáles de ellas son más propias de las tareas auténticas y cuáles corresponden a tareas convencionales. Se estableció la correspondencia entre las estrategias declaradas en los módulos y las empleadas por los docentes, para luego diseñar tablas y gráficos.

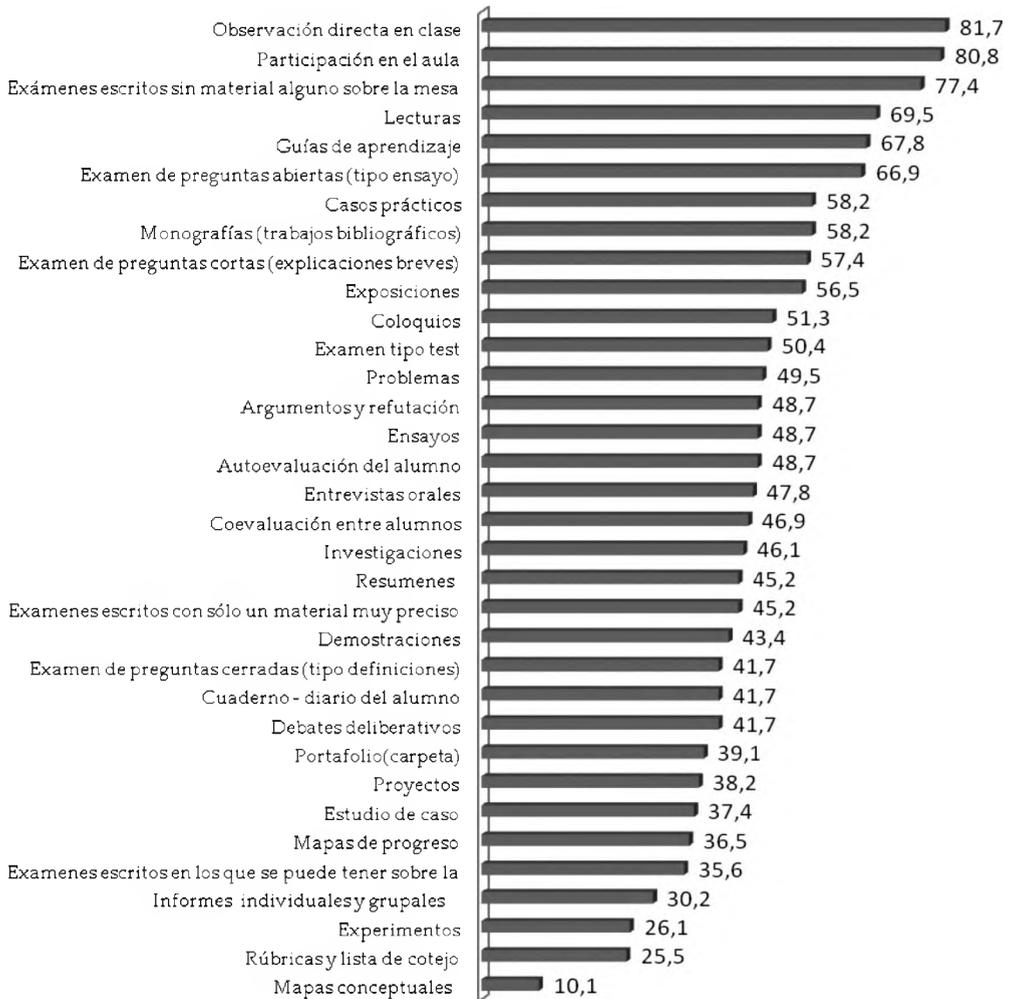
Con el propósito de determinar si existen diferencias significativas entre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y las declaradas en los módulos se optó por realizar una prueba no paramétrica binomial.

## **3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Los resultados dan cuenta del repertorio de estrategias de evaluación que utilizan los docentes, las de uso más frecuente, las que movilizan tareas auténticas y las que, por el contrario, movilizan tareas convencionales, así como la correspondencia entre las estrategias de evaluación utilizadas y las declaradas en los módulos.

En la Figura 1, se presentan las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes, expresadas en términos porcentuales.

Figura 1. Porcentaje de estrategias de evaluación utilizadas por los profesores



Tal como se puede constatar en la Figura 1, las estrategias de evaluación que utilizan los docentes son numerosas (34) y de naturaleza diversa. Dentro de esta diversidad, se observan estrategias que evalúan desempeños, contenidos, procedimientos, habilidades y actitudes; algunas hacen uso de papel y lápiz y otras son de carácter oral. Se recogen datos mediante la observación directa e indirecta, exámenes que requieren algún tipo de respuesta dicotómica o que demandan la selección de ella, pruebas que requieren el ordenamiento de un contexto, estrategias de evaluación centradas en el estudiante, como autoevaluación, ensayo, debate, portafolio, proyecto o solución de problemas.

Las estrategias de evaluación empleadas por un número superior al 70% de los docentes corresponden a la observación directa en clase, la participación en aula y los exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa. En cambio, las menos usadas por los profesores (27%) son experimentos, rúbricas y mapas conceptuales.

La Tabla 2 da cuenta que, en promedio, los docentes del primer semestre aplican más estrategias de evaluación (5) que los docentes del séptimo semestre (3,5). Se constata, además, que cada profesor aplica, aproximadamente, entre cuatro y cinco estrategias de evaluación por módulo al semestre.

Tabla 2: Cantidad de estrategias de evaluación que aplican, por módulo y por semestre, los profesores

Semestres	Cantidad de docentes	Cantidad de estrategias de evaluación por módulo	Promedio de estrategias de evaluación por módulo
Primero	7	35	5,0
Tercero	10	42	4,2
Quinto	7	27	3,5

Nota: elaboración en base a las tablas de cotejo y módulos.

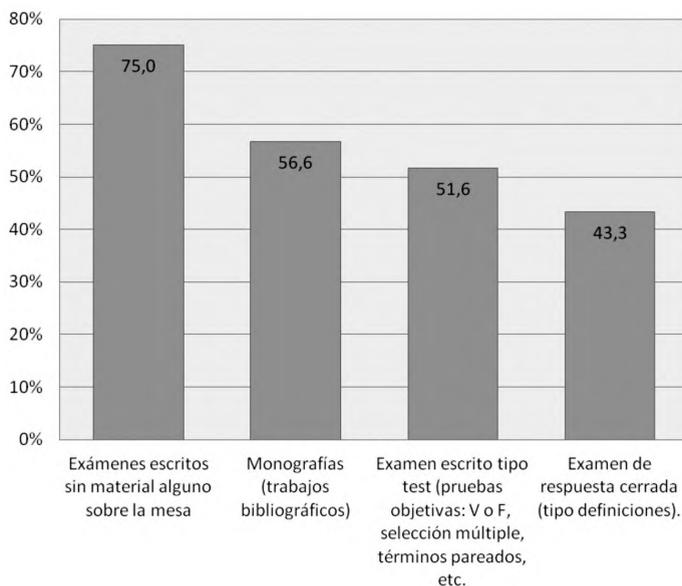
En la Figura 2, se presentan las estrategias de evaluación proclives a movilizar tareas auténticas aplicadas por los profesores.

Figura 2. Porcentaje de estrategias de evaluación definidas como más proclives a tareas auténticas



Entre el repertorio de estrategias de evaluación que usan los docentes, se observan algunas definidas como más proclives a desarrollar tareas auténticas. La figura 2 da cuenta de ocho (8) estrategias de este tipo. Entre ellas, la más usada por los profesores es la observación directa en clase (81,6%). Las otras estrategias son empleadas por menos del 50% de los docentes. Por ejemplo, autoevaluación (49,1%), entrevistas orales (46,6%), investigaciones empíricas (45%), portafolio (40,8%). Las estrategias de evaluación del tipo exámenes escritos donde se puede tener todo tipo de apoyo sobre la mesa y los experimentos son los menos usados por los profesores.

Figura 3. Porcentaje de estrategias de evaluación definidas como más proclives a tareas tradicionales



Los docentes también hacen uso de estrategias de evaluación que se relacionan con el desarrollo de tareas convencionales. Entre ellas, la figura 3 da cuenta de exámenes escritos sin material de apoyo sobre la mesa (prueba objetiva de lápiz y papel). Esta estrategia la usan el 75% de los profesores. Sobre el 50% de los docentes también hacen uso, en sus clases, de estrategias de evaluación como la monografía (trabajos bibliográficos) (56,6%). El test denominado prueba objetiva, de respuesta cerrada y elegible, es empleado por el 51,6% de los docentes y el 43,3% aplica el examen de respuesta cerrada elaborada.

A continuación, se presenta un gráfico con las estrategias de evaluación declaradas en los módulos y las que utilizan los docentes en sus clases:

Figura 4. Relación porcentual entre las estrategias de evaluación declaradas en los módulos y las utilizadas por los docentes en sus clases



Lo primero que se puede observar en la figura 4 es que la mayoría (80%) de las estrategias de evaluación declaradas en los módulos posibilitan el desarrollo de tareas auténticas. Sin embargo, su registro en ellos, como promedio, es inferior al 30%. Además, se constata en los módulos diferencias importantes (10% a 100%) entre el registro de estrategias de evaluación consideradas auténticas.

Se revela también que las estrategias de evaluación que utilizan los docentes son todas las declaradas en los módulos, con la sola excepción de la entrevista oral de manera grupal que no es aplicada. Sin embargo, el porcentaje que declaran los módulos y el porcentaje de aplicación en el aula distan mucho uno del otro. Por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación se registran en el 100% de los módulos, hecho que no se corresponde con su utilización, ya que,

prácticamente, la mitad de ellos no las aplica en sus clases. Asimismo, se constata una diferencia porcentual no menor en la utilización de pruebas objetivas, sin uso de material o apuntes de apoyo. Mientras en los módulos se declara un 62,3%, la aplicación se eleva a un 77%. Esta diferencia porcentual se produce en otras estrategias, como la exposición o disertación, aunque con una diferencia menor. Cabe destacar que el registro de observación en clase y la participación de los estudiantes en el aula (Fig. 5), en cuanto estrategias de evaluación que los profesores utilizan más frecuentemente, no se consigna en los módulos.

Finalmente, se puede corroborar que estrategias calificadas como más tendientes a promover aprendizajes auténticos no están declaradas en la mayoría de los módulos. Por ejemplo: la investigación empírica (26,3%), trabajos prácticos (21%), ensayos (21%), debates (21%), portafolio (26,3). Si bien en la realidad del aula estas estrategias son aplicadas en mayor cantidad que lo que declaran los módulos, su uso no supera el 50%.

Igualmente, se realizó una prueba no paramétrica binomial para determinar si existen diferencias significativas entre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y las declaradas en los módulos. Se ha utilizado esta prueba debido a que tiene solo dos categorías en cada una de las variables. De esta forma, se establece como hipótesis nula si las categorías utilizadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades.

Tabla 3: Resultados de la prueba no paramétrica, diferencia significativa entre estrategias de evaluación declaradas por docentes y módulos

Estrategias	Pregunta Hipótesis Nula	Test	Significancia	Conclusión
Entrevistas Orales	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades	Prueba binomial de una muestra	0,022	Rechazar la hipótesis Nula
Monografías	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades	Prueba binomial de una muestra	0,004	Rechazar la hipótesis Nula
Guías de aprendizaje	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades	Prueba binomial de una muestra	0,001	Rechazar la hipótesis Nula
Lectura de textos, artículos, etc.	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades	Prueba binomial de una muestra	0,001	Rechazar la hipótesis Nula

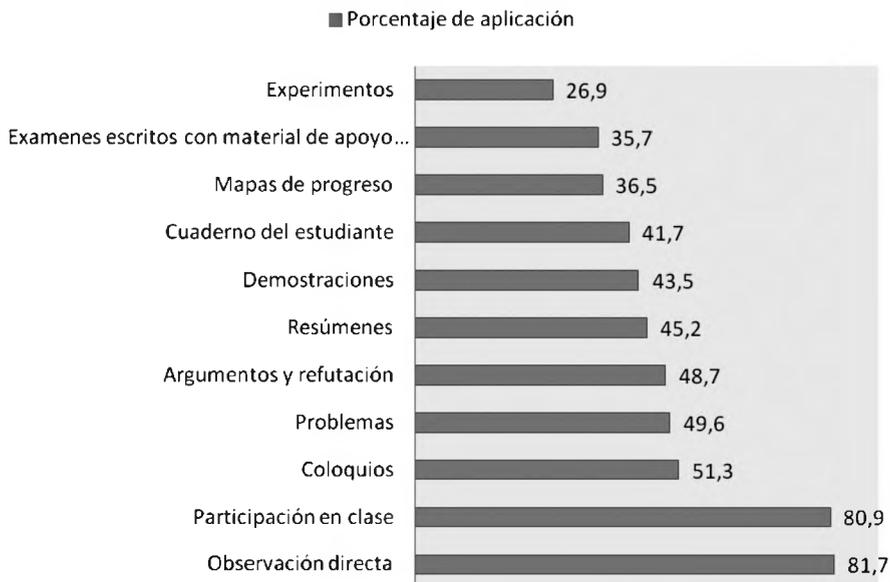
Nota: elaboración en base a la aplicación de la tabla de cotejo.

A la luz de los resultados presentes en la tabla 3, el valor alfa =0,05 es mayor que cada uno de los “p-valores”: 0,022; 0,004; 0,001 y 0,001, respectivamente, lo que evidencia, por lo tanto, rechazar la hipótesis nula declarada.

En consecuencia, existen diferencias significativas (con un grado de significación de 0.05) en entrevistas orales, monografías, guías de aprendizaje y lectura de textos. Estas tienen una mayor implicación como estrategias utilizadas por los docentes; sin embargo, no son declaradas en los módulos. No se observan diferencias significativas en el resto de las estrategias analizadas.

### Estrategias de evaluación no contempladas en los módulos

Figura 5. Estrategias de evaluación aplicadas por los docentes y no contempladas en los módulos



La figura 5 da cuenta de las estrategias de evaluación que aplican los docentes y que no están declaradas en los módulos, estas suman once estrategias más. Se destaca dentro de estas estrategias no consideradas en los módulos que el 80% son proclives a la promoción de tareas auténticas, como el desarrollo de problemas, demostraciones, experimentos, mapas de progreso, argumentaciones, entre otras. Sin embargo, estas estrategias de evaluación auténticas son utilizadas, como promedio, por menos del 50% de los docentes implicados en el estudio.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando como hilo conductor de esta discusión los objetivos específicos de la investigación que se presenta en este artículo, se puede afirmar, respecto del repertorio de estrategias de evaluación que utilizan los docentes, que este es muy variado en términos de tareas y desempeños promovidos, tipos de contenidos movilizados y cantidad de participantes de la evaluación. Estos resultados son coincidentes con el estudio realizado por Opazo, Sepúlveda y Pérez-Cabaní (2015) en el que se recogió la percepción de los estudiantes de este mismo programa de formación respecto de las estrategias de evaluación que emplean los docentes en sus clases. Ambos estudios coinciden en señalar que los profesores emplean una amplia gama de estrategias de evaluación.

La variedad de estrategias de evaluación puede ser explicada, entre otras razones, por la presencia, en la malla curricular de la carrera, de módulos de tipo nuclear y sello que, por su naturaleza, demandan habilidades, capacidades y destrezas que ameritan diseñar y aplicar estrategias de evaluación acorde con lo que moviliza este tipo de módulo. Junto a ello, los docentes adscritos al estudio cuentan con perfeccionamiento y capacitación en el tema de evaluación, ya que la universidad ofrece cursos y seminarios en el marco de diferentes proyectos educativos, convenios de desempeño, mejoramiento educativo, entre otros.

Este hecho es positivo, puesto que la diversidad de instrumentos en sí misma ya indica un cambio respecto a los modelos de evaluación más tradicionales con una función más calificativa, que utilizan un único instrumento al final del proceso, como el examen. Sin embargo, la diversidad de instrumentos no asegura la obtención de evidencias válidas y fiables sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Es necesario analizar las características de estos instrumentos para valorar si constituyen un cambio cualitativo en la evaluación del aprendizaje y si, realmente, promueven tareas auténticas. Desde esta perspectiva, iniciamos la discusión del segundo objetivo específico de esta investigación: identificar qué estrategias de las utilizadas son más proclives a la promoción de tareas auténticas.

Tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados, entre las estrategias de evaluación más empleadas por los docentes se combinan las que promueven ambos tipos de tareas, aunque en conjunto, tienen un peso mucho mayor las tareas más convencionales, como la prueba objetiva con diferentes formatos. Si bien este tipo de pruebas puede cumplir una función de evaluación, sería conveniente que este no sea el único instrumento de evaluación ni el de más peso, pues la mayoría se centran en verificar conocimientos. Este tipo de evaluación, según Condemarín y Medina (2000), Monereo (2009), debiera

estar minimizada, ya que es proclive al desarrollo de tareas tradicionales, que movilizan, generalmente, los niveles inferiores (conocimientos) de cualquier taxonomía. Mientras prevalezca una evaluación centrada fundamentalmente en “pruebas” en las que se solicita al estudiante responder a demandas en tiempos determinados y que, en ocasiones, resultan incongruentes con los aspectos enfatizados durante el desarrollo de una clase constructiva, será difícil promover el uso del conocimiento y aprendizajes significativos a través de tareas auténticas.

Una posibilidad para avanzar en esta línea es la que proponen Juando Bosch y Pérez-Cabaní (2010), Pérez-Cabaní et al. (2015) en la que plantean como momento clave de la toma de decisiones respecto a la evaluación, la planificación. Durante la planificación de los módulos los profesores deben incluir entre las actividades de aprendizaje que se desarrollarán aquellas que son de evaluación, teniendo en cuenta, en este caso, cuáles son las competencias de las programadas en el módulo que se evalúan a través de cada actividad. De esta manera, se promueve la coherencia del programa, se facilita la decisión sobre el número de instrumentos y el momento de utilizarlos y se potencia la evaluación no únicamente de conocimientos, sino de su uso de manera contextualizada en situaciones reales o simuladas a través de diferentes metodologías.

Un tercer aspecto importante de destacar en esta discusión es el que se plantea en el tercer objetivo específico de la investigación que se presenta: Determinar la correspondencia existente entre las estrategias de evaluación que aplican los docentes y aquellas declaradas en los módulos de la carrera. Los resultados muestran que, si bien la mayoría de las estrategias que se declaran en los módulos posibilitan el desarrollo de tareas auténticas, la realidad muestra un promedio de uso inferior al 30%. De manera inversa, el porcentaje de tareas más tradicionales aumenta en un 15% al analizar las estrategias utilizadas.

Estas diferencias nos conducen a dos reflexiones complementarias. La primera, la necesidad de aproximarse a lo que Argyris (1993) denomina teorías declaradas y teorías en uso, en este caso, en relación con la evaluación del aprendizaje; y, la segunda, qué tipo de formación del profesorado posibilita esa aproximación entre “el dicho” y “el hecho” (Pérez-Gómez, 2010).

En el resumen de unas jornadas organizadas por la Red Estatal de Docencia Universitaria española, RED-U (2013) sobre la formación del profesorado universitario, diversos autores ponen de manifiesto que la inversión de las universidades en la formación del profesorado no ha servido para transformar la realidad educativa en las aulas y que sería necesario desplegar estrategias intensivas de transformación que incluyan programas de desarrollo profesional

con mayor impacto potencial sobre la práctica educativa, desde una vertiente institucional. De forma similar se manifiestan los autores de una monografía de investigación sobre la formación del profesorado universitario (Monereo, 2013), en la que consideran necesario adoptar una óptica integradora, que analice el impacto inmediato y diferido de la formación a nivel individual, grupal e institucional.

Parece, pues, existir un acuerdo respecto a que la formación debe incluir un proceso participativo con la aplicación simultánea de enfoques *top-down* y *bottom-up*, para garantizar en mayor medida la polinización de las innovaciones en las prácticas educativas. También requiere esta formación de un análisis reflexivo de la práctica. En este sentido, Pérez-Gómez (2010) señala cómo la formación del pensamiento práctico implica aprender a educarse en contextos de aprendizaje o profesionales reales, con la finalidad de desarrollar competencias profesionales.

De todo ello se desprende que los profesores deben formarse y ser evaluados, al igual que sus estudiantes, a través de tareas auténticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. 2005. *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Perspectiva educacional, formación de profesores. 45, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bardin, L. 1991. *Análisis de contenido* (Vol. 89). Akal Universitaria: Serie Comunicación.
- Biggs, J. 1993. "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British journal of educational psychology*, 63 (1), 3-19.
- Colás, M., Buendía, L., y Hernández, F. 2009. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Guía metodológica de elaboración y presentación. Barcelona: Davinci Continental.
- Condemarín, M., y Medina, A. 200). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Centro de Educación Preescolar y Especial. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Eraut, M. 1994. "Developing professional knowledge and competence". *Psychology Press*. London: Falmer.
- Holsti, O. 1969. *Content analysis for the social sciences and humanities*: Addison-Wesley
- Juandó, J., y Pérez-Cabaní, M. 2010. La evaluación de los resultados de aprendizaje. Paper presentado en el Simposio Internacional *Evaluación y Calidad en la Universidad*. 27 y 28 de septiembre de 2010, Huelva, España.
- L'Écuyer, R. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sillery. Presses de l'Université du Québec. 51-120
- Labarca, A. 2001. *Métodos de investigación en educación*. Programa FID-MINEDUC. UMCE: Santiago de Chile.

- Landry, R.** 1997. *L'analyse de contenu en Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 329-356.
- Marton, F.; Hounsell, D.; y Entwistle, N.** 1984. *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press
- Monereo, C.** 2009. *La autenticidad de la Evaluación*. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>
- Monereo, C.** 2013. *La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. Infancia y aprendizaje*, 36(3), 281-291. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533052>
- Moreno, T.** 2004. "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias". *Revista de la Educación Superior*. Publicaciones ANUIES, XXXIII, 33(3), 93-110.
- Murillo, F.** 2006. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001529/152934s.pdf>
- Opazo, M.; Sepúlveda, A.; y Pérez-Cabaní, M.** 2015. "Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(29), 19-33.
- Pérez-Cabaní, M.** 2001. *El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques del aprendizaje*. Psicología de la educación escolar. Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza, 285-307
- Pérez-Cabaní, M., y Carretero, M.** 2003. "La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios". En C. Monereo y J.I. Pozo (Coord.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB, 173-190
- Pérez-Cabaní, M.; Carretero, M.; y Juandó, J.** 2009. En M. Castelló (coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé, 269-291.
- Pérez-Gómez, A.** 2010. "Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Pérez-Cabaní, M.; Juandó, J.; y Argelagós, E.** 2015. *Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective/Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor*. *Infancia y aprendizaje*, 38(4), 872-908.
- Santos, M.** 1998. *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sepúlveda, A.** 2004. *Nivel de comprensión del aprendizaje de las ciencias naturales en estudiantes de Educación Media*. (Tesis Doctoral). Santiago de Chile: Universidad Humanismo Cristiano.