



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la Educación
Secundaria y Superior.**

LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE DOCENTES DEL ÚLTIMO
AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.

Estudiante: Camila Cassoni

Sede Lomas

Agosto, 2023

Resumen

El propósito de la presente investigación fue realizar un análisis cualitativo acerca de la evaluación de los resultados del aprendizaje en los procesos de enseñanza universitaria desde docentes del último año de la carrera de psicología en una Universidad privada de Zona Sur de la provincia de Buenos Aires. El objetivo general que guía este trabajo es identificar cuáles son las creencias y los criterios que emplean los docentes y si perciben continuidad con el proceso de enseñanza. La muestra está conformada por 6 docentes, a los que se le administraron entrevistas conformadas por 8 preguntas más algunos datos sociodemográficos que se tomaron en cuenta. Se encontró que las creencias influyen en su práctica educativa y que los criterios de evaluación varían. La percepción de continuidad entre enseñanza y evaluación es importante, pero presenta desafíos. El estudio destaca la necesidad de coherencia entre ambos procesos para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación - docentes – resultados del aprendizaje – proceso de enseñanza.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	3
2. Antecedentes de la investigación.....	5
3. Marco teórico.....	9
3.1. Evaluación.....	9
3.1.1. Función de la evaluación	10
3.1.2. Tipos de evaluación	11
3.1.2.1 Evaluación sumativa.....	12
3.1.2.2 Evaluación formativa.....	12
3.1.2.3 Evaluación para el aprendizaje	13
3.1.2.4 Evaluación por competencias	14
3.2. Creencias.....	15
3.2.1. Creencias en la práctica docente.....	16
3.2.2 La evaluación a partir de las creencias en los docentes.....	18
3.3. Criterios docentes para evaluar	19
3.4. La evaluación en Argentina	20
3.5 Evaluación de la docencia universitaria en Argentina.....	21
4. Encuadre metodológico.....	22
4.1. Tipo de estudio.....	22
4.2. Pregunta de investigación	22
4.3. Objetivos	22
4.3.2. Objetivos específicos.....	23
4.4. Participantes.....	23
4.5. Relevancia y justificación	24
4.6. Técnica de relevamiento de datos	24
4.7 Procesamiento de los datos	25
4.8. Guía de la entrevista	25
5. Análisis de contenido.....	27
6. Conclusión.....	37
6.1. Limitaciones del estudio	38
6.2. Direcciones futuras	38
7. Referencias Bibliográficas	40

1. Introducción

El tema de este trabajo se orienta a la evaluación de los resultados del aprendizaje en los procesos de enseñanza universitaria desde docentes del último año de la carrera de psicología en una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente se propone identificar cuáles son las creencias y los criterios que emplean los docentes universitarios para evaluar los procesos de aprendizaje en los estudiantes del último año de la carrera de psicología y si perciben continuidad con el proceso de enseñanza.

En los últimos años, la preocupación por la evaluación universitaria fue incrementándose hasta constituir un rasgo esencial de la educación superior, fundamentalmente en docentes, instituciones y programas de posgrado, donde las universidades presentan grandes implicaciones en los procesos de evaluación institucional (Pérez et al., 2008). La enseñanza y la evaluación son procesos interrelacionados en el ámbito universitario, por lo que es importante que exista coherencia entre ambas, ya que la forma en que se evalúa influye en la que se enseña y se aprende (Escorcía et al., 2008).

La evaluación de los procesos de aprendizaje constituye una de las prácticas educativas más complejas hoy en día, comprendiendo un conjunto de acciones dirigidas tanto a la planificación, organización y desarrollo de dicho proceso, donde el principal objetivo es contribuir en la constante transformación de la comunidad educativa, pero aparecen dificultades que obstaculizan dicho proceso (Casanova, 2004). Dentro de las dificultades es posible mencionar la falta de una metodología concisa, que dificulta establecer los criterios correspondientes, y las creencias personales de los docentes, ya que estas muchas veces no se correlacionan con las propuestas en sus modelos educativos y acaban recurriendo a patrones tradicionales de evaluación en lugar incorporar métodos más innovadores (Casanova, 2004; Gómez Patiño y Seda Santana, 2008). Según Yapú (2010), estas creencias personales conllevan que los docentes emitan interpretaciones y juicios de valor sobre los procesos de aprendizaje en sus estudiantes los cuales se verían reflejados en los resultados del examen, debido a una gran confusión que viene preocupando en las últimas décadas: la diferencia entre “medir” y “evaluar”. La primera otorgaría información y datos, mientras que la segunda concluiría en algo mucho más profundo como el aporte de argumentos, comprensión, interpretación y valoración (Yapú, 2010).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, las preguntas de investigación que guían a este trabajo son las siguientes: ¿Cuáles son las creencias que los docentes universitarios tienen

sobre la evaluación del aprendizaje?, ¿Qué criterios emplean para evaluar el aprendizaje en los estudiantes?, ¿Perciben una continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación?

El diseño metodológico de este trabajo es cualitativo, de corte transversal y con alcance exploratorio y descriptivo. No se trabaja con una muestra representativa sino con una selección de casos de la población seleccionada.

2. Antecedentes de la investigación

Según la literatura existente sobre el tema, la evaluación de los resultados del aprendizaje en los procesos de enseñanza universitaria ha sido abordada por numerosas investigaciones desde diversos enfoques, sobre todo desde el campo de la educación, la psicopedagogía y la psicología.

La evaluación del desempeño docente ha sido ampliamente influenciada por el paradigma cuantitativo introducido por Tyler en los años cincuenta. Este enfoque enfatiza en la comprobación y medición de los resultados que se obtienen mayormente a través de la opinión de los estudiantes en evaluaciones en la etapa final del ciclo escolar (Gómez y Valdés, 2019), por lo que a partir de allí parte la premisa de esta investigación.

Uno de los trabajos de referencia es el estudio realizado por Martínez Reyes (2015) donde se aborda el tema de la educación desde una perspectiva cualitativa mediante la técnica de investigación documental. El estudio se centra en los modelos educativos y evaluativos tanto tradicionales como constructivistas. Entre los principales hallazgos se destaca la existencia de un sistema de creencias en relación con la evaluación del aprendizaje, el cual relega el conocimiento profesional y la formación pedagógico-docente a un papel poco relevante. En su lugar, prevalece la cuantificación y la calificación como concepción de la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes, sin tener una comprensión clara de su significado dentro del proceso educativo. Se observa que cada docente interpreta y asigna un propósito particular a la evaluación, lo que evidencia la falta de conocimientos consistentes y sólidos al realizar esta tarea, considerándola simplemente como un requisito dentro de los planes educativos.

Solis (2015) aborda la misma problemática desde una perspectiva diferente al realizar una revisión teórica de los estudios relacionados con las creencias sobre enseñanza y aprendizaje en profesores universitarios. En su investigación, llega a la conclusión de que las creencias de los docentes son relevantes, ya que estas fundamentan su enfoque pedagógico, influyen en las decisiones tomadas en el aula y moldean las percepciones sobre los estudiantes, la enseñanza, la evaluación y la dinámica de la clase. Estas creencias son determinantes para la calidad del docente y sus prácticas educativas, lo que a su vez impacta en la calidad general de la educación. La autora enfatiza la importancia de capacitar a los docentes en metodologías innovadoras y en enfoques centrados en el estudiante, a fin de que adquieran nuevas creencias que valoren los cambios y los implementen en el aula. Sin embargo, señala que los propios

profesores deben asumir la responsabilidad de reflexionar sobre sus prácticas y creencias, mediante procesos de autorreflexión y metarreflexión. Sin embargo, se reconoce que las creencias son susceptibles de modificarse, lo que puede dificultar el proceso de transformación educativa.

Gómez y Valdés (2019), realizaron una investigación acerca de la evaluación del desempeño docente en la educación superior. Este estudio teórico da cuenta de que las instituciones establecen objetivos para la evaluación que frecuentemente no se alinean con lo que realmente se evalúa y como se utilizan los resultados, por lo que los autores examinan diferentes modelos de evaluación para resaltar las discrepancias que existen entre los objetivos y las prácticas, es decir, la falta de correspondencia entre lo que se realiza y el modelo teórico establecido. Por lo general, se sostiene que el propósito de la evaluación es lograr una mejora continua, lo que no suele ocurrir en la realidad. Para estos autores, antes de determinar qué aspectos evaluar es fundamental tener una comprensión clara de los propósitos de la evaluación, ya que son estos los que guiarán la selección de teoría, el modelo y el diseño más apropiado. Concluyen que para que la evaluación sea percibida como una herramienta de aprendizaje, se requiere que el docente establezca modelos definidos y sistemáticos del proceso de evaluación, por lo que las instituciones de educación superior deberían desarrollar un marco integral para la docencia que incluya criterios e indicadores claros, facilitando la implementación de la evaluación del desempeño docente.

Otro trabajo de investigación llevado a cabo es el de Bernate et. al. (2020), el cual consistió en un estudio cuantitativo con alcance descriptivo, respecto a las prácticas de enseñanza y evaluación en docentes universitarios. Entre los resultados más destacados, se encontró que los docentes se enfocan principalmente en un modelo basado en la enseñanza con altos niveles en las habilidades docentes y una concepción integrada del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, estas concepciones no se aplican en la práctica, es decir, no se relacionan con lo que se enseña ni con la evaluación formativa. Los docentes reconocen la importancia de sus metodologías, preparación y uso de la evaluación formativa, entendiendo el desarrollo del modelo de enseñanza, pero no las implementan en el aula. Los autores señalan que hay una brecha entre la enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación formativa y las habilidades del docente, por lo que, como reflexión, plantean la responsabilidad en la formación y el compromiso de educar de manera integral.

El estudio realizado por Rodríguez (2020) se centró en la evaluación formativa como práctica eficaz en el desempeño docente. Se destaca que la evaluación formativa desempeña un papel fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero

lamentablemente no se le presta suficiente atención ni se aplica de manera adecuada en las prácticas educativas. Según esta investigación, los educadores que implementaron la evaluación formativa experimentaron una mejora en su enseñanza y en su práctica docente en comparación con aquellos que no la utilizaron. La evaluación formativa fortalece los conocimientos entre los profesores, impulsa el uso de métodos diversos orientados hacia nuevas metas de aprendizaje y genera un mayor compromiso en la práctica docente. Los docentes que emplean estrategias de evaluación formativa en sus clases brindan una retroalimentación positiva al aprendizaje y al proceso pedagógico de sus estudiantes, lo que resulta en un aprendizaje continuo y una mayor participación de los estudiantes en el aula. Asimismo, se destaca la importancia de promover instituciones educativas y jornadas de capacitación que fomenten el uso de estrategias y la calidad en los docentes para que puedan desarrollar instrumentos de evaluación formativa de manera efectiva.

En su estudio, Cañadas (2020) examina la evaluación formativa en el ámbito universitario, centrándose en las oportunidades y propuestas de acción basadas en una revisión teórica. El objetivo es identificar las características necesarias y ofrecer recomendaciones y propuestas que puedan servir como guía para implementar cambios en dicha evaluación. A pesar de la existencia de una amplia literatura sobre el tema, según la autora, los sistemas tradicionales de evaluación siguen prevaleciendo, con un enfoque en la asignación de una calificación al final del período de formación, considerando esta calificación como el resultado final del proceso. Según la autora, se sugiere introducir cambios gradualmente en la evaluación en la Educación Superior con el fin de evitar desafíos para los profesores, una carga de trabajo excesiva y dificultades de adaptación por parte de los estudiantes. La falta de capacitación puede llevar a confusiones al mezclar la evaluación formativa con exámenes parciales o trabajos escritos.

A modo de síntesis, luego de la revisión detallada de las investigaciones mencionadas, es posible llegar a las siguientes conclusiones en forma de resumen: en la evaluación del aprendizaje se prioriza muchas veces la calificación cuantitativa de los estudiantes, relegando la importancia del conocimiento profesional y la formación pedagógica, en donde las creencias de los docentes tienen un rol fundamental que moldean su enfoque pedagógico y la calidad de su labor educativa. Existe una falta de correspondencia entre los objetivos establecidos y las prácticas reales de evaluación, por lo que se torna necesario cerrar la brecha entre las teorías educativas innovadoras y la aplicación práctica, principalmente en lo que respecta a la evaluación formativa. Esto llevaría a inferir que se requiere promover el uso de esta mediante capacitaciones y valorar su importancia en las instituciones educativas. Por lo

tanto, se vuelve relevante adquirir conocimiento del entorno concreto en el que se desarrolla la labor docente, trascendiendo el conocimiento teórico que se posee sobre el tema.

3. Marco teórico

3.1. Evaluación

Considerando el propósito general de este estudio, centrado en la evaluación de los resultados de aprendizaje, resulta necesario comenzar por establecer una definición de la evaluación y comprender sus diferentes aspectos.

La evaluación educativa ha evolucionado para incluir no solo el rendimiento de los estudiantes, sino también el desempeño de los docentes, la calidad de los programas de formación y el sistema educativo en su conjunto. Esta diversificación ha llevado al desarrollo especializado de la evaluación y a la acumulación de conocimientos. Sin embargo, existen tensiones entre los aspectos teóricos, metodológicos y el uso de los resultados obtenidos en la evaluación (Rueda Beltrán, 2018).

Se han atribuido diversos significados a la evaluación de los resultados del aprendizaje, entre ellos: estimar, atribuir, valorar, apreciar, entre otros. Sin embargo, se ha identificado principalmente con un sentido más reduccionista como la medición y la calificación, llegando a ser considerada sinónimo de examinar. Las perspectivas desde las cuales se ha abordado este tema varían desde enfoques tradicionales hasta enfoques más constructivistas (Martínez Reyes, 2015).

La evaluación de los resultados del aprendizaje se define como una actividad llevada a cabo en contextos educativos formales, generalmente ejercida por un docente hacia sus estudiantes. A través de esta actividad se otorga significado a la acción educativa, se asignan calificaciones y se hacen valoraciones con relación al aprendizaje del estudiante. Este proceso se enmarca en una institución educativa y abarca desde el establecimiento de objetivos de aprendizaje hasta la planificación de los resultados deseados. El propósito de la evaluación es examinar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de guiar y regular la enseñanza para contribuir al logro de los objetivos educativos. La evaluación se enfoca en el aprendizaje, el cual abarca no solo los conocimientos cognitivos, sino también las actitudes, comportamientos y competencias que los estudiantes adquieren, según lo establecido en el curriculum y la planificación educativa. Por lo tanto, la evaluación va más allá de evaluar únicamente aspectos cognitivos, considera a su vez aspectos actitudinales, emocionales y motivacionales (González Pérez, 2005; Martínez Reyes, 2015).

Alcaraz et al. (2012), explican que, en el ámbito universitario, la evaluación docente no debe ser considerada como una tarea de control externo o un mero trámite administrativo, sino que debe considerarse como un proceso de intercambio de información y comprensión de los eventos que ocurren en el aula universitaria. Este proceso está relacionado con las actividades realizadas, los materiales utilizados, la metodología empleada por el docente, las inquietudes y los intereses de los estudiantes, las relaciones y ambientes en el espacio áulico, entre otros aspectos. El proceso de evaluación debería ser llevado a cabo por el docente en colaboración con la perspectiva de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje de los estudiantes como la formación de los docentes.

Martínez (2013), concibe a la evaluación como un proceso que involucra una serie de acciones secuenciales que van desde la planificación de los objetivos de aprendizaje hasta la comunicación de los resultados a los estudiantes o padres. Además, explica, que es un proceso subordinado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo un proceso aún más complejo, que va en paralelo y del cual es parte cosustancial.

Por lo tanto, se puede construir una idea común de todos estos autores: la evaluación en el ámbito educativo es una actividad que asigna significado, califica y valora el aprendizaje de los estudiantes, encontrándose más allá de la medición y considerando aspectos cognitivos, actitudinales y emocionales, implicando el intercambio de información y comprensión por parte de los docentes, en colaboración con los estudiantes para mejorar el aprendizaje y su propia formación. Es importante entonces, comprender las funciones de la evaluación, ya que proporcionaría una comprensión más amplia y detallada de cómo los docentes la implementan.

3.1.1. Función de la evaluación

Las evaluaciones pueden presentar una amplia variedad de características y desempeñar diferentes funciones en el proceso valorativo del aprendizaje de los estudiantes. Según González Pérez (2015), existen diversos tipos de funciones que cumplen las evaluaciones de las cuales pueden mencionarse: la función predictiva, la función reguladora de la actividad de los estudiantes y de los docentes y la función formativa. A su vez, este autor, explica que es esencial definir el objetivo, las finalidades y las funciones de la evaluación como actividad. El objetivo principal de esta misma sería valorar los resultados y logros del proceso educativo, donde las finalidades y funciones pueden ser diversas y no siempre coinciden entre sí, pero

están estrechamente vinculadas al papel de la educación en la sociedad y a los objetivos establecidos, distinguir ambas sería de suma importancia para poder evaluar su correspondencia con los propósitos establecidos (González Pérez, 2000).

Salazar (2002) explica que la evaluación tiene funciones importantes y que resulta necesario definir su concepción en cada contexto educativo, sin embargo, la multiplicidad de funciones atribuidas a la evaluación ha generado confusión, llevándola a asumir un papel de control y represión en lugar de ser un acompañante en el proceso de aprendizaje. La autora, describe dos funciones principales: una función social de selección y certificación de conocimientos y una función pedagógica de regulación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resalta particularmente la función pedagógica de la evaluación, ya que la misma busca promover la reflexión crítica de los profesores y mejorar el proceso educativo. Ambas funciones no serían excluyentes entre sí, ya que las universidades promueven evaluaciones formativas que apoyen la certificación de los estudiantes y su desarrollo como ciudadanos y profesionales responsables. En palabras de la autora: "...la evaluación en su función pedagógica debe permitir al estudiante reconocer si la elección que hizo en términos de su carrera profesional es o no consecuente con su proyecto de vida".

En otras palabras, podría decirse que la evaluación del aprendizaje tiene diversas funciones como predecir, regular y mejorar el proceso educativo. Resulta importante definir los objetivos y finalidades, evitando que se convierta en un medio de control y priorizando la búsqueda de una mejora y reflexión. Esto va a estar estrechamente relacionado con el tipo de evaluación que se desee llevar a cabo, por lo que resulta relevante analizar las mismas.

3.1.2. Tipos de evaluación

En términos generales, se reconocen dos grandes categorías de evaluación, que se han utilizado tradicionalmente, conocidas como evaluación de control o sumativa y la evaluación de mejora o formativa (Fernández-Lamarra, 2014). Sin embargo, en los últimos tiempos ha surgido el concepto de evaluación para el aprendizaje y el de evaluación por competencias, el primero se refiere a la intención de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación y utilizarla como un mecanismo de autorregulación, mientras que el segundo se centra evaluar las capacidades y habilidades prácticas que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos concretos. La diferenciación entre estos tipos de evaluación se basa en dos factores principales: por un lado, está la modalidad de las decisiones que se toman a partir de la evaluación, es decir, cómo se pretende utilizarla en cada caso, y por el otro, se

encuentra el componente sistémico en el que se enfoca la evaluación, ya sea el contexto, la entrada, el proceso o el producto, lo que determina el momento en el que se aplica dentro del proceso evaluativo (De la Orden y Pimienta, 2016).

3.1.2.1 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se puede definir como una “práctica administrativa” que busca controlar las acciones educativas desarrolladas. En este tipo de evaluación, se privilegia la perspectiva administrativa al emitir juicios de valor de carácter categórico y el control recae en el evaluador y/o en el Estado a través de la agencia correspondiente. La evaluación sumativa debería tener consecuencias directas propias del proceso administrativo que representa (Fernández-Lamarra, 2014).

La evaluación sumativa, que se basa en pruebas tipo test, puede considerarse más “objetiva” en términos de resultados, pero puede tener un impacto negativo en la actitud de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como emocional (Álvarez Valdivia, 2008).

Las decisiones que se toman en el contexto de la evaluación sumativa están dirigidas a la selección, clasificación, promoción y certificación de los estudiantes en función de sus logros de aprendizaje. Este tipo de evaluación, que suele ser final, se concentra principalmente en los resultados inmediatos, los productos intermedios y el impacto que ha tenido la acción educativa (De la Orden y Pimienta, 2016).

La evaluación sumativa está caracterizada por: la certificación los logros de aprendizaje de los estudiantes y la decisión sobre su promoción de nivel, el enfoque en el resultado final y que se realiza al término de un periodo determinado y se emplean instrumentos que buscan la máxima objetividad en la evaluación (De la Orden y Pimienta, 2016).

3.1.2.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa se presenta como una relación colaborativa, crítica y constructiva, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas. En esta evaluación, se enfatiza el intercambio democrático entre los participantes en lugar de aspectos administrativos. Los juicios de valor y recomendaciones se ofrecen con el propósito de persuadir sobre la conveniencia estratégica de su implementación, en lugar de depender exclusivamente de su autoridad normativa. Ambos enfoques de evaluación, tanto la sumativa como la formativa, coexisten en los sistemas y las instituciones educativas y son fundamentales para la toma de decisiones en dichos entornos. No obstante, difieren en su implementación y en las

repercusiones que se derivan de cada uno de ellos. De hecho, la información generada y compartida en cada tipo de evaluación es distinta y debería estar siempre estrechamente relacionada con la planificación y gestión estratégica a nivel institucional (Fernández-Lamarra, 2014).

De la Orden y Pimienta (2016) explican que, los evaluadores de tendencia formativa destacan la relevancia de tomar decisiones específicas que fomenten una mayor integración entre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual puede conllevar a un mayor rendimiento académico, estándares más elevados y un conocimiento más profundo. A diferencia de la evaluación sumativa, que suele ser al final, la formativa se aplica en diversas etapas del proceso educativo y se centra en el contexto, específicamente en el de enseñanza y aprendizaje. La utilización adecuada de los resultados de la evaluación formativa, a través de una retroalimentación inmediata, directa y constante, se considera la mejor manera de garantizar la coherencia entre los objetivos, el proceso y los resultados del aprendizaje y, en consecuencia, mejorar la calidad y eficacia de este. Además, la evaluación para el aprendizaje destaca el papel activo del estudiante en su propio proceso de autorregulación, tanto de forma individual como en colaboración con sus compañeros.

La evaluación formativa se caracteriza por certificar los aprendizajes y mejorar los procesos educativos. Se lleva a cabo de manera continua y utiliza una variedad de instrumentos como la observación directa, el análisis de productos, escalas, listas de verificación, pautas evaluativas y preguntas orales, así como los portafolios (De la Orden y Pimienta, 2016).

3.1.2.3 Evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje se caracteriza por su enfoque integrado de la enseñanza, el aprendizaje y evaluación, involucrando a los estudiantes en su propio progreso y proporcionando retroalimentación continua. Se ajusta la instrucción en base a la retroalimentación recibida y se fomenta la autoevaluación y coevaluación para mantener estándares constantes y promover el crecimiento individual a lo largo del tiempo. En cuanto a su enfoque, se consideran tanto los resultados como los procesos, es decir, se comparan los resultados de exámenes y pruebas con criterios objetivos, aunque no se revelen previamente a los estudiantes. Se tienen en cuenta los trabajos realizados durante un período y se integran para obtener la calificación final, empleando una evaluación continua con retroalimentación directa durante las tareas de aprendizaje y realizando una evaluación al final de periodos

específicos comunicando como fue el progreso de los objetivos. Se promueve la reflexión de los estudiantes sobre sus logros y se consideran sus opiniones, ya que la comunicación individualizada y grupal de la información y los juicios valorativos son fundamentales, al igual que proporcionar comentarios y calificaciones de los trabajos devueltos. La planificación de actividades se realiza teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y las evidencias de su logro (De la Orden y Pimienta, 2016).

3.1.2.4 Evaluación por competencias

De Miguel Díaz (2005), expone que una correcta evaluación nos permite conocer el grado de aprendizaje alcanzado en relación con las competencias y contenidos. Para ello, es necesario establecer indicadores de logro que reflejen el grado y la forma en que se ha adquirido el aprendizaje para cada objetivo. La valoración de los indicadores de logro de las competencias puede llevarse a cabo mediante diversos instrumentos, como proyectos, portafolios, investigaciones, resolución de problemas, estudios de casos y prácticas preprofesionales, entre otros. El autor, propone un enfoque integrador de evaluación de competencias que consta de tres niveles:

1. Evaluación de los conocimientos que el estudiante posee, como datos, hechos y teorías. Se refiere a las competencias conceptuales.
2. Evaluación de la adquisición de habilidades necesarias para aplicar los conocimientos en situaciones concretas. Se trata de las competencias procedimentales.
3. Evaluación del desempeño en tareas profesionales, como la resolución de problemas y las competencias de ejecución específicas de una profesión.

Una evaluación óptima de las competencias implica presentar al estudiante desafíos que sean de naturaleza compleja, con el propósito de observar cómo logra comprender y resolver dichos desafíos al aplicar sus conocimientos. Los instrumentos de evaluación utilizados no deben limitarse a pruebas que midan el grado de dominio de los contenidos u objetivos, sino que deben proponer situaciones complejas que estén estrechamente vinculadas con las competencias a evaluar. Estas situaciones planteadas requerirán que el estudiante genere una producción de carácter complejo con el fin de resolver la situación, dado que se necesitarán conocimientos, actitudes, pensamiento metacognitivos y estratégicos (Cano García, 2008).

3.2. Creencias

Las creencias han sido abordadas de manera indistinta como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, preconcepciones, disposiciones, procesos mentales internos, reglas de la práctica o principios prácticos (Prieto y Contreras, 2008). Estas forman verdades en la vida de cada persona y en su experiencia que se compone de un componente afectivo y evaluativo, condicionando los procesos de decisión.

Como bien explica Martínez Reyes (2015), las creencias son partes del conocimiento subjetivo de las personas y constituye una identidad social para las personas que permiten realizar anticipaciones y juicios acerca de la realidad.

En líneas generales, se puede afirmar que las creencias, tanto individuales como colectivas, son conjuntos de realidades metaempíricas que las personas o grupos aceptan y declaran principios orientadores en sus vidas. Estas creencias representan sistemas interpretativos-explicativos de la realidad, cargados de una dimensión valorativa y se basan en comprensiones intuitivas y holísticas del mundo. Su forma de expresión es simbólica, a través del lenguaje y cumplen diversas funciones como guiar, integrar, argumentar y reflexionar. Las creencias son procesos psíquicos relacionados con los sentimientos y la voluntad, no pueden ser verificadas científicamente y se refieren a la interpretación del mundo, al sentido de la vida y los ideales de una comunidad. Además, contribuyen a satisfacer las necesidades emocionales, religiosas y/o cosmológicas de las personas. Sin embargo, uno de los aspectos más problemáticos, es la falta de una distinción precisa entre creencia y conocimiento, dado que ambos conceptos están estrechamente entrelazados, lo que dificulta su comprensión (Cruz, 2008).

A su vez, Cortez et al. (2013), considera las creencias como una parte de la dimensión personal, emocional y afectiva, estrechamente vinculada a nuestra propia cultura, que se refleja en el entorno en el que nos encontramos y en el que nos desenvolvemos, ejerciendo a su vez una influencia en nosotros mismos y en nuestras acciones, por lo tanto, es un proceso que afectará a cada una de las decisiones que se tomen, así como las prácticas que se lleven a cabo.

Desde una perspectiva psicológica, Martínez (2013), explica que las creencias forman parte del conocimiento subjetivo y se sitúan dentro del ámbito cognitivo, abarcando aspectos afectivos, evaluativos y sociales. Las creencias han sido abordadas bajo diferentes términos, como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones,

prejuicios, disposiciones, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica o principios prácticos.

3.2.1. Creencias en la práctica docente

En la actualidad, hay un creciente interés en la investigación sobre el pensamiento de los profesores, incluyendo sus creencias. El sistema de creencias está fuertemente arraigado al inconsciente personal de cada docente por lo que se dificulta reconocer su existencia, dado que los profesores piensan que sus creencias son conocimiento profesional lo cual vuelve más difícil la tarea de identificar y tomar una posición crítica al respecto. Estas creencias guían las estrategias docentes, la elección de cómo organizar sus clases, la evaluación del proceso de aprendizaje en el aula y responde a diferentes preocupaciones y prioridades (Martínez Reyes, 2015; Prieto, 2008).

Las investigaciones han revelado que las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y sus estudiantes influyen en sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula con un impacto significativo en el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de los docentes universitarios, estas concepciones se derivan de sus propias experiencias con sus propios maestros, lo que los lleva a seguir enfoques de enseñanza y prácticas pedagógicas tradicionales. Debido a esto, las creencias de los docentes de educación superior han emergido como un tema de investigación cada vez más relevante en diversos países (Solís, 2015).

Las creencias de los docentes, moldeadas por sus experiencias escolares, factores externos y formación profesional, son arraigadas en su subconsciente y a menudo resultan difíciles de reconocer. Sin embargo, los profesores las utilizan como respuestas válidas, especialmente en situaciones desconocidas o confusas. En ocasiones, los docentes consideran estas creencias como conocimiento profesional, lo que dificulta su identificación y revisión crítica. Estas creencias actúan como referentes a lo que los docentes acuden de forma consciente o inconsciente al tomar decisiones sobre estrategias pedagógicas y responder a diversas preocupaciones y prioridades (Prieto y Contreras, 2008; Martínez, 2013).

Según Cruz (2008), las creencias que los docentes poseen acerca del mundo y, específicamente, de la disciplina que enseñan, los elementos que influyen en el aprendizaje de sus estudiantes, la percepción de la profesión y las responsabilidades docentes, conforman su conocimiento sobre la educación. Estas creencias son utilizadas para estructurar y llevar a cabo su labor, para interactuar con sus estudiantes, para su actitud hacia la materia que

enseñan y para su relación con el modelo educativo de la institución en la que trabajan. Algunas ideas que se derivan de este enfoque tienen implicaciones teóricas, como la noción de que el profesor es un individuo reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios de valor y establece rutinas, lo cual influye significativamente en su comportamiento en el espacio áulico.

Los profesores poseen sistemas de creencias que utilizan para comprender el mundo, llevar a cabo acciones y resolver problemas que se les presentan. Estas creencias no solo se aplican en su vida diaria, sino que también se aplican en su ámbito profesional, especialmente en situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los profesores a menudo recurren a sus creencias cuando se encuentran ante situaciones de incertidumbre o carecen de conocimientos específicos, ya sea debido a una falta de formación o a una formación deficiente, especialmente en el campo de la evaluación (Martínez, 2013).

3.2.2 La evaluación a partir de las creencias en los docentes

Existen varias evidencias que indican que los profesores tienen un sistema de creencias arraigado, basado en experiencias cotidianas y adquiridas, que prevalece sobre la evaluación de los aprendizajes. Esta perspectiva afectiva está más presente en sus opiniones y valoraciones profesionales que el conocimiento teórico sobre la evaluación adquirida durante su formación pedagógica. Además, prevalece entre los profesores una concepción de la evaluación como una cuantificación del conocimiento adquirido por los estudiantes, donde se busca asignar una nota o calificación numérica. Sin embargo, los docentes tienen dificultad para comprender el sentido y propósito de la evaluación dentro del proceso educativo, ya que cada uno le da su propio significado y existe una dispersión de opiniones al respecto. Se observa un reduccionismo en su comprensión de la evaluación, ya que utilizan las mismas palabras e ideas para conceptualizarla, explicar su sentido y asignarle un propósito. Las nociones de medir, cuantificar y verificar el conocimiento están presentes en las diferentes dimensiones de la evaluación analizadas (Martínez, 2013).

Según Prieto (2008), las creencias de los docentes respecto a la evaluación se forman a partir de experiencias compartidas en el entorno escolar y están influenciadas por diversos factores externos. Estas creencias varían: algunos docentes ven la evaluación como un medio de control, enfocándose en respuestas correctas y tareas simples, mientras que otros la consideran una oportunidad para reflexionar y construir conocimiento con los estudiantes. Algunos valoran la creatividad y capacidad analítica, mientras que otros se centran en la exactitud y el progreso según los objetivos establecidos. Además, la autora explica que hay diferencias en el uso de pruebas estandarizadas y en la preferencia por evaluaciones más flexibles. Destaca a su vez, la importancia de tener en cuenta que dichas creencias no son neutrales y pueden tener impactos significativos.

Siguiendo con la descripción que ofrece la misma autora (Prieto, 2008), es posible mencionar las consecuencias que existen a partir de las creencias docentes sobre la evaluación: pueden influir en la consolidación o desvalorización de habilidades y conocimientos, en la forma de aprender y en la manera de aplicar lo aprendido a diferentes situaciones. Además, estas creencias también tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades de pensamiento independiente, en los sentimientos de superación o frustración de los estudiantes y en la construcción de su identidad personal. Por último, destaca que es esencial reconocer la importancia de estas creencias y su efecto en el proceso educativo.

3.3. Criterios docentes para evaluar

Existen diversos criterios de evaluación en la práctica docente a partir de los cuales se califica a los estudiantes a partir de un contenido pedagógico. Estos criterios responden a diferentes características, conceptos y creencias por parte de los docentes que resulta pertinente conocer.

Las decisiones relacionadas con el establecimiento de los criterios de evaluación conllevan una complejidad y una responsabilidad significativa, ya que tienen un impacto importante en el ámbito socioeducativo. A lo largo del tiempo, ha habido debates sobre qué se considera un criterio válido para medir el aprendizaje de los estudiantes universitarios, con el objetivo de garantizar una evaluación justa y equitativa. Sin embargo, las investigaciones muestran una falta de consenso en la definición de “criterios” utilizados en la evaluación, lo que tiene implicaciones importantes para los docentes. Además, se destaca la falta de claridad en la definición de criterios, lo que puede resultar en una evaluación subjetiva del aprendizaje. También se señala que, en general, los docentes universitarios no comunican o explican claramente a los estudiantes los criterios utilizados para evaluar la calidad de sus trabajos (Álvarez Valdivia, 2008).

La discrepancia entre los resultados esperados y los obtenidos genera insatisfacción, lo cual puede manifestarse en los estudiantes a través de incomodidad e irritación. Estas emociones suelen tener un impacto negativo en la autoestima y en el sentimiento de autoeficacia, llevando incluso a una pérdida de motivación y desinterés por el estudio (Álvarez Valdivia, 2008).

Los criterios de evaluación, incorporados en un modelo integral del área, son pautas que permiten definir y caracterizar el nivel de desarrollo de habilidades según la etapa de aprendizaje del estudiante. Estos criterios se formulan de manera explícita para cumplir su propósito formativo, pero al mismo tiempo deben ser concisos y delimitados para facilitar su aplicación. La sistematización de estos criterios se basa en la observación cualitativa y se enfoca en tres aspectos principales: el proceso de aprendizaje, la planificación curricular (secuencia de objetivos y contenidos, elección metodológica, entre otras) y la finalidad formativa de la evaluación. La especificación de estos criterios es necesaria para facilitar la identificación de los aspectos observables o valorables de las diferentes habilidades, tanto en términos de producto como de proceso (Mendoza, 1998).

Jané (2005), subraya la importancia de fundamentar toda evaluación en criterios precisos y de concebirla como un proceso tanto cualitativo como cuantitativo. En cuanto al enfoque

cualitativo, enfatiza la necesidad de visibilizar el proceso de aprendizaje, mientras que desde el enfoque cuantitativo se busca calificar el grado de cumplimiento de acuerdo con los criterios previamente establecidos. Se recomienda que los criterios de evaluación sean acordados de manera conjunta entre docentes y estudiantes para fortalecer la relación entre la retroalimentación proporcionada por el docente y el aprendizaje del estudiante. Esto permite definir con mayor claridad los resultados esperados y valorar tanto el proceso como el resultado de manera más precisa.

Según García (2010), los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas utilizadas para valorar y emitir juicios sobre el objeto evaluado. Estos criterios deben permitir comprender el conocimiento, comprensión y habilidades que el estudiante posee, abarcando aspectos como sus conocimientos teóricos, capacidad de resolver problemas, habilidades orales y sociales, entre otros. Para definir los criterios de evaluación, la autora sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Para cada contenido, determinar las competencias que se espera desarrollar y establecer un criterio de evaluación correspondiente.
- Especificar claramente el tipo y nivel de aprendizaje que se busca que el estudiante alcance. Estos criterios deben estar orientados a aprendizajes relevantes.
- Establecer un nivel mínimo de aprendizaje y a partir de este, establecer diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

3.4. La evaluación en Argentina

En Argentina, la evaluación docente es considerada esencial en las universidades y se enmarca en la evaluación institucional. Su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza, considerando la formación de los docentes y las condiciones en las que desempeñan su labor. Se destaca la evaluación formativa y la autoevaluación docente como complemento de las evaluaciones externas realizadas por un organismo encargado de la evaluación y acreditación universitaria. Sin embargo, se percibe que el sistema de evaluación busca ejercer control en lugar de promover la mejora de calidad, influyendo en la forma en la que se lleva a cabo la autoevaluación y puede dar lugar a informes que no identifican áreas de oportunidad para evitar evidenciar posibles debilidades en el desempeño docente (Rueda Beltrán, 2018).

Según el estudio de Fernández-Lamarra (2014), se observa que la evaluación docente en Argentina es teóricamente obligatoria, pero en la práctica es voluntaria, donde se destaca la importancia de la evaluación con enfoque formativo y se considera la autoevaluación docente

como complemento a las evaluaciones externas realizadas por un organismo descentralizado encargado de la evaluación y acreditación universitaria.

3.5 Evaluación de la docencia universitaria en Argentina

La evaluación de la enseñanza universitaria ha experimentado diversos avances y enfoques. Estos avances convergen en la necesidad de comprender y reflexionar sobre la labor docente en la universidad. A través de la evaluación, se promueve o se destaca un determinado modelo de docente o enfoque pedagógico, ya sea de manera intencional o no. A su vez, se asignan roles específicos tanto a los docentes como a los estudiantes (Rueda, 2006).

Fernández-Lamarra y Coppola (2008), identifican tres tendencias en cuanto a la evaluación de la enseñanza universitaria:

En primer lugar, la *orientación hacia los resultados*, donde la evaluación de la enseñanza se considera parte de la evaluación institucional y está vinculada al control y responsabilidad en los resultados. Este tipo de evaluación suele ser utilizada por agencias externas o por pares ajenos a las instituciones, utilizando como base las autoevaluaciones institucionales.

En segundo lugar, está la *evaluación orientada a la formación*, en la cual la evaluación de la enseñanza se concibe como un proceso formativo sistemático y continuo, integrado en la actividad diaria de la enseñanza y contribuyendo a su mejora. Esta evaluación opera dentro de las cátedras y busca fortalecerlas.

En tercer lugar, se encuentra la *evaluación de la enseñanza* relacionada con las políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos. En esta orientación, la evaluación se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, la formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, entre otros aspectos. En esta perspectiva, es posible combinar y complementar ambas concepciones de la evaluación, según el enfoque planteado en cada caso.

Estos autores, a su vez analizan las problemáticas que existen en las experiencias de evaluación en la docencia en Argentina, mencionando: la falta de definición clara de las funciones y expectativas, la indefinición sobre el objeto de evaluación, la diversidad de conceptos sobre un “buen docente”, la falta de consenso en la definición de calidad y los modelos de evaluación, la primacía de la investigación sobre la docencia en los criterios de evaluación y la complejidad de las múltiples actividades realizadas por los docentes universitarios (Fernández-Lamarra y Coppola, 2008).

4. Encuadre metodológico

4.1. Tipo de estudio

El diseño de investigación adoptado para este estudio se basa en un enfoque metodológico cualitativo, caracterizado por un alcance exploratorio y descriptivo. Se optó por un diseño de corte transversal, que permite recopilar datos en un momento específico y examinar las variables de interés de manera simultánea (Hernández et al., 2016).

El enfoque cualitativo se seleccionó debido a su capacidad para captar la complejidad de los fenómenos sociales y humanos que se abordan en este estudio. El alcance exploratorio y descriptivo implica que se busca comprender de manera más profunda y detallada el tema de interés, así como describir las características y las percepciones relacionadas con la evaluación en el ámbito universitario. Al fundamentar el diseño en la literatura especializada, se garantiza la solidez metodológica y la calidad de la investigación.

4.2. Pregunta de investigación

Según Hernández et al. (2016), una pregunta de investigación es una interrogante que guía la investigación científica al plantear un objetivo claro y específico relacionado con el tema de estudio. En este caso, surgen de la necesidad de explorar, comprender y generar conocimiento sobre un tema específico. Las preguntas de investigación que guían este trabajo son:

¿Cuáles son las creencias que los docentes universitarios tienen sobre la evaluación del aprendizaje?, ¿Qué criterios emplean para evaluar el aprendizaje en los estudiantes?, ¿Perciben una continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación?

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivo general

Identificar cuáles son las creencias y los criterios que emplean los docentes universitarios de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires para evaluar los resultados de aprendizaje en los estudiantes del último año de la carrera de psicología y si perciben continuidad con el proceso de enseñanza.

4.3.2. Objetivos específicos

1. Explorar cuales son las creencias de los docentes universitarios del último año de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje.
2. Definir qué criterios emplean los docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires para evaluar el aprendizaje en los estudiantes.
3. Conocer si los docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires perciben una continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación.
4. Reflexionar sobre las creencias, los criterios y la percepción de la continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación en docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología en una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires.

4.4. Participantes

Se seleccionó a un grupo de 6 docentes pertenecientes a una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires, para participar del estudio. Estos docentes fueron elegidos por su experiencia y conocimientos en el campo de la psicología. En el marco de este estudio, se establecieron criterios específicos para la inclusión y exclusión de participantes con el objetivo de garantizar la relevancia de los datos recopilados.

Los criterios de inclusión se basan en ciertas características que los sujetos deben poseer para ser considerados como participantes válidos en el estudio. En primer lugar, se considera que los participantes deben ser docentes en una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de centrarse en un contexto específico y garantizar que las experiencias recopiladas sean relevantes para el contexto local. Además, se requiere que los docentes seleccionados dicten una cátedra en último año de la carrera de psicología, destacando la importancia de incluir a aquellos que estén involucrados con la formación y evaluación de los estudiantes en las etapas finales de su educación universitaria.

Los criterios de exclusión son aquellas características que impiden la participación en el estudio por no cumplir con los requisitos mencionados anteriormente. Esto puede incluir a docentes que no pertenezcan a la Universidad específica en cuestión o que no dicten cátedras en el último año de la carrera de psicología.

4.5. Relevancia y justificación

El presente estudio tiene como objetivo realizar una contribución significativa al conocimiento teórico existente en un tema que ha sido escasamente explorado en el contexto argentino. Al abordar este tema, se busca actualizar y llenar un vacío en la comprensión de ciertos fenómenos relacionados con la evaluación en el ámbito universitario, lo cual constituye un aporte valioso para el desarrollo de futuras líneas de investigación.

El estudio ofrece la posibilidad de conocer mejor este fenómeno particular al explorar las perspectivas, prácticas y percepciones de los docentes en relación con la evaluación educativa. Además, esta investigación, puede plantear bases para futuras líneas de investigación que profundicen en aspectos específicos de la evaluación en el contexto universitario. Se espera que se genere una relevancia en la experiencia y práctica docente contribuyendo a la reflexión crítica sobre los enfoques actuales de evaluación y a la búsqueda de alternativas más efectivas que se encuentren alineadas con los objetivos educativos.

4.6. Técnica de relevamiento de datos

Para asegurar la recopilación exhaustiva y rigurosa de datos, se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas como el instrumento principal de investigación. Estas entrevistas fueron diseñadas con el propósito de abordar una amplia gama de aspectos relevantes para el estudio. En primer lugar, se indagó sobre algunos datos sociodemográficos como edad y género, agregando luego preguntas sobre la materia que dicta y los años de experiencia que lleva en la docencia. Este enfoque permitió considerar posibles influencias contextuales en sus percepciones y prácticas evaluativas.

Además, se exploraron sus experiencias y perspectivas en relación con la evaluación educativa, buscando a través de preguntas específicas, comprender como perciben y valoran la evaluación, como herramienta de medida del aprendizaje de los estudiantes. La investigación también se centró en los criterios utilizados por los docentes al evaluar a los estudiantes. Por último, se investigó la percepción de los docentes sobre la relación entre lo enseñado y lo evaluado en su práctica educativa.

En resumen, las entrevistas semiestructuradas se emplearon como una herramienta integral para obtener datos valiosos y comprender en profundidad las perspectivas, prácticas y percepciones de los docentes en relación con la evaluación educativa.

4.7 Procesamiento de los datos

La información obtenida de las 6 entrevistas fue grabada mediante la aplicación “Zoom” y posteriormente transcritas para facilitar su interpretación y análisis. Estas transcripciones fueron sometidas a procesos analíticos recursivos, que implicaron la reducción de los datos a través de códigos interpretativos y descriptivos. Además, se llevaron a cabo análisis inductivos, donde se extrajeron fragmentos y conclusiones relevantes en función de las categorías de análisis establecidas, lo cual contribuyó a la consistencia de los datos obtenidos.

La selección de temas significativos y el establecimiento de relaciones entre las categorías identificadas constituyen la base sobre la cual se interpretarán los resultados de la investigación. Estos procesos de análisis permitirán buscar una comprensión profunda del fenómeno estudiado, brindando la oportunidad de identificar patrones, tendencias y perspectivas en la información recopilada.

4.8. Guía de la entrevista

El propósito de esta guía es recopilar información contextualizada y holística directamente de los entrevistados, permitiendo obtener una comprensión profunda del tema en cuestión. Es importante destacar que todos los participantes están debidamente informados sobre el tema de investigación, así como los objetivos del estudio y han brindado su consentimiento completo para participar del mismo.

Entrevista

-Edad:

-Género:

-Materia que dicta:

-Tiempo en años que desarrolla su actividad como docente:

-Tiempo en años que desarrolla su actividad como docente en una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires y en el último año de psicología:

Preguntas

1. ¿Cuál es tu opinión sobre la priorización de la calificación cuantitativa de los estudiantes en la evaluación de los resultados del aprendizaje?
2. ¿Cómo piensas que las creencias de los docentes influyen en su enfoque pedagógico y la calidad de su labor educativa?

3. ¿Notas alguna discrepancia entre los objetivos establecidos y las prácticas reales de evaluación en tu experiencia como docente?, ¿cuáles?
4. ¿Cómo evalúas los resultados del aprendizaje en tus estudiantes?, ¿Tiene relación tu forma de evaluar con la catedra que llevas a cabo?, ¿piensas que de otra manera sería mejor?
5. ¿Experimentaste alguna situación en las que tus creencias y criterios de evaluación hayan generado discrepancias o desacuerdos con tus estudiantes o colegas docentes?, en caso de que si, ¿podrías comentarla?
6. ¿Qué criterios consideras más importantes al evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes?
7. ¿Pensas que existe una continuidad entre el proceso de enseñanza que brindas y la forma en la que evalúas a los estudiantes en la carrera de psicología? Explique.
8. En base a tu experiencia en la docencia universitaria, ¿qué reflexión podrías hacer acerca de lo que consideras como acertado y aquello con lo que estás en desacuerdo de la evaluación de los procesos de aprendizaje dentro de tu catedra?

5. Análisis de contenido

Con el fin de iniciar el análisis de los resultados, es importante abordar aspectos relacionados con la muestra de participantes que fueron entrevistados. La población de interés se compone de 6 profesores del nivel superior que imparten clases en una universidad privada, específicamente en diversas cátedras de la Licenciatura en Psicología. Para formar parte del equipo institucional, como docente de una cátedra, se requiere que los docentes posean un título relacionado con la materia que enseñan, un título de profesor del nivel secundario o superior, así como experiencia en el campo en el que se desarrollan profesionalmente.

En cuanto a las edades de los docentes, las mismas varían, el participante de más corta edad tiene 27 años y cuenta con la experiencia más corta en la docencia que es de 3 años. El participante de mayor edad tiene 63 años, y el participante que más años en la docencia lleva ejerciéndola desde hace 20 años. En cuanto al género, es posible mencionar que 4 se definen con género femenino y 2 con masculino. Las materias que dictan los docentes varían entre las siguientes asignaturas: Psicología Jurídica, Psicología Educacional, Orientación Vocacional y Profesional, Psicología en Clínica de Adultos.

Con respecto al primer objetivo específico que busca explorar cuales son las creencias de los docentes universitarios, los resultados han expuesto que la mayoría de los docentes consideran a la experiencia como algo relevante dentro de las creencias en su actividad y labor educativa, como menciona el participante 2: “la creencia del docente influye en el dictado de una clase porque tiene que ver con su experiencia, su formación y trayectoria, haber atravesado distintos momentos socioculturales y políticos, que los estudiantes tal vez desconozcan o tengan una vaga noción sobre la temática y resolución de problemas”, la participante 3 a su vez coincide con esta dimensión, ya que expresó: “el sistema de creencias formado en la experiencia por el bagaje cultural, político y social, influye en el dictado de la clase”, sumado a su vez con el relato del participante 4: “el docente habla desde su propia experiencia y práctica profesional y eso tiene que ver con sus valores y creencias, sobre todo en cuestiones de ética en salud mental”. Como se menciona en el marco teórico de la presente investigación, las creencias forman parte del conocimiento subjetivo de las personas y representan una identidad social que les permite hacer anticipaciones y valoraciones sobre la realidad, orientando las estrategias pedagógicas, las maneras en las que organizan sus clases y

la evaluación del proceso de aprendizaje en el aula, respondiendo a diversas inquietudes y prioridades (Martínez Reyes, 2015; Prieto, 2008).

A su vez, los docentes mencionan que las creencias determinan el compromiso con el cual van a desempeñar su rol, es decir, el nivel de compromiso que lleven a cabo para con la cátedra y los estudiantes. Esta dimensión se ve reflejada en el relato del participante 5, quien expresó “las creencias actúan en distintos niveles a la hora de programar la clase, por un lado inciden en gran forma en la cantidad y calidad de material que el docente le va a dedicar al alumno, según piense que él está más o menos capacitado para entenderlo, por el otro lado, la convicción que tenga respecto del programa de estudios lo hará que a veces confié en él, mientras que en otras oportunidades agregue nuevo material o incluso en casos lo reduzca arbitrariamente, con lo cual en un marco de tareas programadas sus creencias van a influir en cuanto va a realmente dictar ese material”, a su vez el participante 1 coincide con esta descripción diciendo: “considero que el aprendizaje es un acto voluntario, que se decide iniciar a partir de ciertos objetivos o necesidades personales. En consecuencia, se establece un compromiso educativo entre el docente y el estudiante, en el que el docente debe desarrollar un papel facilitador y orientador de los estudiantes en el camino del aprendizaje. Este proceso se desarrolla de manera exitosa si se establece un vínculo de retroalimentación positiva entre ambos protagonistas.” Esta dimensión, tiene relación con lo explicado por Cortez et al. (2013) acerca de que las creencias son una parte integral de nuestra dimensión personal, emocional y afectiva, estrechamente relacionada con nuestra cultura y el entorno en el que vivimos, por lo que ejercen una influencia en nuestras acciones y decisiones, lo que hace que afecten todas nuestras prácticas y comportamientos. En este caso, el compromiso se ve estrechamente vinculado con el sistema de creencias, ya que forman la verdad individual de cada docente con un componente afectivo y evaluativo que hacen a la práctica (Prieto y Contreras, 2008).

Otra dimensión formada a partir de las entrevistas, es que las creencias determinan la postura del docente al momento de dictar su cátedra, es decir, cuál es su posicionamiento en relación al tipo de clase que plantean, el participante 4 lo explica de la siguiente manera: “las creencias y valores influyen en la forma de evaluación en los ejemplos que se dan durante la cursada (que demuestran posturas profesionales), en la forma en la cual se comunica con los alumnos (si es una persona más cercana o su criterio es ser más distante y que los alumnos puedan generar una total autogestión en la materia) o en el establecimiento de las prioridades de evaluación (qué pesa más, el crecimiento de cada alumno en el cuatrimestre o que todos alcancen los objetivos establecidos)”, mientras que el participante 6 menciona: “Las creencias, por el lado positivo, permite que se le dé un enfoque personalizado con un

fundamento coherente (respecto al porqué), por el lado negativo, si las creencias están consideradas como “verdades absolutas”, no permite la apertura necesaria a lo distinto y por ende, podría resultar más enriquecedor”. Como explica Cruz (2008), estas convicciones son empleadas para estructurar y llevar a cabo su labor, para interactuar con sus estudiantes, para su actitud hacia la materia que enseñan y para su relación con el modelo educativo de la institución en la que trabajan. Algunas ideas que surgen de esta perspectiva tienen consecuencias teóricas, como la idea de que el docente es un individuo reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios de valor y establece rutinas, lo cual influye significativamente en su comportamiento en el espacio del aula.

En cuanto a las creencias que los docentes mantienen de lo que es la evaluación y la calificación es posible mencionar, que todos diferencian a estos dos aspectos, el primero como un proceso y el segundo como sistema formal que se exige desde la institución educativa. Se ve reflejado en el discurso del participante 1: “calificar es valorar en forma puntual a través de números, caracteres, etc. Evaluar es estimar el nivel que un estudiante tiene en la adquisición de las competencias necesarias que requiere la materia, por lo que termina siendo más abarcativo”, el participante 2 manifestó: “la calificación está referida a lo dispuesto por la cátedra y/o institución educativa, para evaluar cuantitativamente al alumnado, mientras que la evaluación tiene que ver con la práctica de observación desde el docente, respecto a la apreciación de ver si el alumno comprende lo que se enseña, las dudas que pueden tener, los feedback. Esto mismo se puede observar en el día a día dando las clases y abriendo espacios donde se puedan puntualizar conceptos, concepciones, inquietudes y demás.”, el participante 3 también mantiene que: “la evaluación es constante y uno lo observa en las caras de los estudiantes y en las preguntas que efectúan y de ahí repito el tema o lo explico de manera diferente. La calificación es un proceso único administrativo que a veces no representa lo que el alumnado sabe”. El participante 4 a su vez expresa: “una calificación muchas veces no termina de representar todos los aspectos que hacen a la evaluación de los alumnos. Hay casos donde el alumno muestra compromiso y responsabilidad con las entregas y participación, pero demuestran dificultades al momento de elaborar posturas frente al contenido, recordar definiciones, ejemplificar o analizar. También existen casos donde sucede exactamente lo contrario, y dentro de todas esas particularidades hay que poner una sola calificación”. El participante 5 menciona algo similar: “calificar es poner una nota a un alumno en forma arbitraria, mientras que evaluar es que la nota surja por si misma en función de un desempeño en una tarea organizada a tal efecto”. Por último, el participante 6 piensa que: “la evaluación es la instancia de demostrar conocimiento, mientras que la calificación es

la nota o concepto con el que se puntúa dicho conocimiento”. En este sentido, es importante destacar lo mencionado por Alcaraz et al. (2012), quienes desarrollan que la evaluación docente no debe ser considerada una tarea de control externo o un trámite administrativo, como algunos docentes expresaron, sino que por el contrario debe considerarse como un proceso de intercambio de información y comprensión de los eventos que ocurren en el aula. A su vez, emplean dos tipos de evaluación, la sumativa, explicada como una evaluación objetiva en términos de resultados (Álvarez Valdivia, 2008), dirigidas en función de los logros de aprendizaje (De la Orden y Pimienta, 2016). Mientras que la evaluación formativa que emplean es a partir de la participación en clase, la responsabilidad, el compromiso y desempeño, que condice con lo expresado por Fernández-Lamarra (2014), quienes la definen como la práctica que busca mejorar las prácticas educativas a través de la colaboración democrática y constructiva. Coexiste con la evaluación sumativa, pero se diferencia en su enfoque y en las decisiones que implica. Ambas son fundamentales para la planificación y gestión estratégica institucional. Sin embargo, coincide parcialmente con la explicación de Martínez (2013), en la que para el autor los docentes tienen dificultades para comprender el sentido y propósito de la evaluación. En este caso los docentes reconocen como parte necesaria del proceso la calificación, pero estiman que no es lo único que hace a la práctica, sino que intervienen diversos factores.

En cuanto a las discrepancias por sus creencias, los docentes entrevistados comentaron no haber tenido ninguna con sus estudiantes, pero si se presentaron casos en los que tuvieron dichas diferencias con colegas o con la cátedra misma. En el caso de las diferencias con la cátedra, el participante 3 menciona: “con la cátedra en relación con el tiempo de corrección de los parciales, a lo que se solucionó ni bien lo planteé, dado que había sido un error del cronograma”, el participante 2 comenta algo similar: “en algún momento tuve que plantear a la cátedra la corrección de algunos trabajos prácticos ya que la metodología que se utilizaba no era la más adecuada, pero rápidamente me dieron soluciones”. En cuanto a las diferencias con otros docentes, el participante 4 menciona: “con una colega tuve discrepancias porque no respetaba el orden y los contenidos que se establece en el programa de la materia. Esto generaba confusión en los alumnos ya que en el programa se les decía una cosa, pero la docente hacía otra. También significó un problema para otros colegas ya que, al evaluar a los alumnos sin la presencia de la docente, notamos que llegaban a los objetivos comúnmente establecidos en la cátedra”. A su vez, el participante 1 comentó: “tuve discrepancias con algunos docentes, respecto al nivel de exigencia en cuanto a competencias y en las acciones a tomar en caso de haber detectado copias durante un examen”. El participante 5 fue el único en

comentar respecto a los estudiantes: “suelo consultarles a mis alumnos acerca de la evaluación que les doy, algunas veces me dicen que les parece bien y otras veces que les resulta compleja o desafiante, quizás haya tenido discrepancia en el tiempo que les tomaba realizarla, pero no más que eso”. Y el participante 6 comenta no haber tenido discrepancias con nadie, explicándolo de la siguiente manera: “No aún, calculo que, porque siempre tuve en cuenta los recursos y fundamentos, contemplando un marco de equidad para todas las partes. Siempre que elegí una determinada metodología pude dar explicación de porque la elegí”. Este análisis está relacionado con lo que menciona Cruz (2008), acerca de que las creencias docentes sobre el mundo y la disciplina que enseñan, junto con su percepción de la profesión y las responsabilidades docentes, constituyen su conocimiento sobre la educación, influyendo en como estructuran su labor, interactúan con los estudiantes, abordan la materia que enseñan y se relacionan con el modelo educativo de la institución. Este enfoque sugiere que los docentes son individuos reflexivos y racionales que toman decisiones, emiten juicios de valor y establecen rutinas que impactan en su comportamiento en el aula.

En relación con el segundo objetivo específico, que sugiere definir qué criterios emplean los docentes universitarios, se ha encontrado que algunos docentes acatan los criterios de evaluación empleados por la cátedra, como en el caso del participante 2 que menciona: “considero importante el feedback y trabajo en equipo, pero los criterios están dados por la cátedra” y el participante 3 que de manera breve explica: “los criterios están dispuestos por la cátedra y me limito a seguirlos”.

Otros docentes proponen criterios específicos según su visión de lo que los estudiantes deberían llegar a establecer dentro de la materia, como el caso del participante 4, quién expresa: “los criterios que considero importantes son la comprensión del contenido y que puedan generar un análisis propio sobre lo visto, que puedan criticar o adherir con fundamento y que ejemplifiquen con contenidos que ellos traigan de otras disciplinas o experiencias y les parezca pertinente compartirlo, también bajo el nombre “nota de concepto”, dos criterios que me parecen importantes son el cumplimiento y la responsabilidad ya que son herramientas importantes para la vida en general”, mientras que el participante 5 comenta: “trato de evaluar cuánto pueden resolver de situaciones reales con los conocimientos aprendidos, tratando de medir competencias conseguidas. Me gusta evaluar analizando casos o películas en los que los alumnos tengan que emplear los conocimientos y categorías estudiados en clases para llegar a un criterio elaborado propio”. En el caso del participante 1, el mismo comenta que: “en general trato de evaluar en varias instancias y de diferentes maneras, me parece importante siempre el planteo de casos reales, para desarrollar la

capacidad de los estudiantes de resolver problemas vinculados al tema de la materia... Estos criterios son informados previamente al estudiante”. Y, el participante 6 también comparte que: “la evaluación de “proceso de aprendizaje” es muy difícil en el dictado de materias de la facultad. Por lo general es más viable evaluar reacción (satisfacción o no con contenidos, docentes, metodologías, etc.) y conocimientos (a través de evaluaciones, aplicación a casuística, etc.). Pero el aprendizaje es un proceso y por eso justamente necesita de tiempos, donde a veces no retomamos contacto con los alumnos para ver si lo que compartimos en la clase fue realmente aprendido. Para evaluar esto se necesitarían criterios que incluyan ver aplicabilidad en el campo”. Por lo que es posible mencionar que estos docentes valoran la experiencia del aprendizaje como un proceso que conlleva un tiempo determinado y a su vez la importancia de que lo enseñado pueda ser pensado con un ámbito de aplicación práctico. Las investigaciones relevan una falta de acuerdo en la definición de “criterios” empleados en la evaluación, lo cual afecta significativamente a los docentes. Además, se resalta la falta de claridad en la definición de criterios, ya que mientras que algunos se limitan a cumplir con lo establecido desde la cátedra, muchos docentes llevan a cabo una evaluación subjetiva del aprendizaje, donde lo relevante sería comunicar esos aspectos a los estudiantes, para fortalecerla relación entre el profesor y el estudiante a partir de una retroalimentación constante y una valoración más precisa del proceso como resultado (Álvarez Valdivia, 2008; Jané, 2005).

En cuanto a los criterios que establecen para una calificación cuantitativa del aprendizaje, los docentes establecen una clara separación entre la nota con la que evalúan el conocimiento y la calidad con la que se desempeñan los estudiantes.

El participante 4 menciona lo siguiente: “es difícil representar en una escala del 1 al 10 el crecimiento de un alumno durante todo el cuatrimestre, muchas veces las notas no son universales, por ejemplo, la nota 8 de un alumno no significa lo mismo que el 8 de otro alumno. Debería existir alguna forma de evaluación más personalizada, lo cual es complicado por los tiempos y las condiciones de los docentes en general”, mientras que el participante 5 expresa: “la calificación es un método sencillo y estadístico que le permite al alumno entender en breves momentos el concepto que tiene el docente acerca de su desempeño. Me parece muy adecuado y eficaz, siempre y cuando se deje en claro que la nota no mide la calidad de la persona, sino su desempeño en un momento dado y ante un requerimiento”, y respecto al participante 6 nos ofrece la siguiente respuesta: “Estoy de acuerdo con la calificación como medio para estandarizar y comparar, y tratar de tener una guía lo más objetiva posible, pero siempre sobre la base que se está evaluando conocimiento más que nada”. En cuanto a los

métodos de evaluación que se utilizan, los docentes mencionan que por un lado evalúan de manera formal, es decir, con una evaluación sumativa, y por el otro, establecen una evaluación formativa a partir del intercambio con los estudiantes y el concepto que surja de ello. El participante 1 nos cuenta lo siguiente: “los evaluó a lo largo de la cursada: en los parciales, en la exposición de presentaciones, en los parciales y en el trabajo final, pero también los evalúa en la participación en clase, respuestas a quizzes, actividades prácticas, trabajos prácticos, preguntas en clase, etc.”, el participante 3 nos comenta: “evaluó según lo propuesto en la cátedra con un parcial individual y otro grupal, más allá de eso cuando termino un tema a mí me gusta hacer un resumen de lo dado y abrir preguntas para tomar conocimiento del proceso de internalización de los conocimientos”, a su vez, el participante 4 nos refleja que: “se hace una evaluación semanal, con la asistencia, participación, entrega de actividades, y después de manera formal con los parciales y la entrega de un trabajo práctico final, el cual tiene la intención de que salgan al campo específico”, el participante 5 suma a esto algo similar en su experiencia: “evaluó después de una serie de conceptos concatenados y longitudinalmente tengo el concepto de los alumnos como una nota adicional, todas las notas las promedio”. En este sentido, cobra relevancia las palabras de Fernández-Lamarra (2014), cuando expone que es importante la evaluación dirigida a los logros de aprendizaje y a su vez, la evaluación dirigida a mejorar las prácticas educativas. Lo que los docentes pudieron explicarnos, no guarda relación con la teoría de Rueda Beltrán (2018), en donde expone que el sistema de evaluación busca ejercer control en lugar de promover la mejora de calidad, evidenciando debilidades en el desempeño docente. Si bien es cierto que cada docente cuenta con un criterio propio a la hora de la evaluación, todos expusieron maneras de mejorar la calidad de sus clases, sin desestimar el programa específico con el que cuenta cada cátedra.

El tercer objetivo específico plantea conocer si los docentes perciben una continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación y se encontró que en cuanto a los objetivos pedagógicos establecidos y las prácticas reales, todos los docentes comentan que además de establecer los objetivos por la cátedra, adaptan parte del contenido para los diversos grupos a los que enseñan e implementan diversos recursos pedagógicos que resulten enriquecedores. El participante 2 nos comenta: “muchas veces ponemos agregados a los objetivos prácticos, como llevar casos reales y trabajar en grupo para que el alumno pueda experimentar desde la práctica aquello que uno como docente le transmitió de manera teórica”, El participante 3 suma su experiencia diciendo: “intentó alcanzar los objetivos propuestos y de ahí voy implementando nuevos recursos pedagógicos como películas, series que son aportados por mí o por los mismos estudiantes”. El participante 4 nos comenta: “los objetivos en la práctica real

tienen matices, formas, niveles y singularidades. Considero que está bueno plantear objetivos que ofician de guía para la práctica docente y para que el alumno también vea lo que se espera de él en la cursada, depende de cada docente como evaluar cada caso individual”. El participante 5 expresa: “creo que debe ser el docente el encargado de elegir el método de evaluación, es él el encargado de encontrar el sistema más adecuado para evaluar los resultados de su pedagogía”. Y, respecto a los acuerdos y desacuerdos que presentan en la evaluación de los procesos de aprendizaje en su práctica docente, es posible decir que sólo el participante 5 se encuentra conforme con su cátedra, mientras que los demás docentes encuentran diversas cosas que comentar. Los principales desacuerdos están orientados a poner calificaciones, la predeterminación de los casos prácticos a dar, los contenidos obsoletos a enseñar y la falta de práctica en campo, mientras que los acuerdos mencionados conllevan a la transmisión de valores y la manera de evaluar los procesos de aprendizaje.

Esto es lo que comentó el participante 1 sobre el tema: “Estoy en desacuerdo en resumir toda la experiencia de aprendizaje en una sola nota o calificación. Me parecería más adecuado hacer una devolución en cuanto a fortalezas y debilidades percibidas por el docente como puntos a mejorar”, a su vez, el participante 2 reflexionó lo siguiente: “en su mayoría estoy de acuerdo con la evaluación de los procesos de aprendizaje desde la cátedra, salvo el material práctico para algunos temas a dar, donde se plantea que todas las comisiones den un caso específico, cuando me gusta dar casos propios, porque entiendo puedo defender lo que explico, critico y/o ejemplifico”, el participante 3 también nos comenta su experiencia: “estoy de acuerdo con las evaluaciones pero no todos los docentes son profesores y no tienen los recursos académicos para entender que el docente no puede pararse del lado del saber y hacer de sus clases meras exposiciones sino intentar que el conocimiento circule y trabajar para ello”. Por otro lado, el participante 4 expresa algunos acuerdos y otros desacuerdos de la siguiente manera: “lo que considero acertado en mi cátedra es la transmisión de los valores que debe tener un psicólogo organizacional en su práctica laboral y la cercanía que se genera en la comunicación con los alumnos. Conversamos cuando notamos que están pasando por alguna dificultad en la materia y ellos tienen la confianza de compartírnos lo que les pasa con la cursada, pero estoy en desacuerdo con algunos contenidos que se dan en la materia, que resultan algo obsoletos en cuenta con la rapidez con la que avanza el mundo laboral, por lo que pienso que debemos actualizar cada vez con más frecuencia los contenidos”. Aunque estas prácticas puedan ser bien intencionadas, es importante reconocer que conllevan ciertos riesgos y desafíos. Al permitir que cada docente utilice su propio criterio sin una orientación clara y coherente, se corre el riesgo de que las evaluaciones docentes sean inconsistentes.

Además, la falta de estructura unificada puede dificultar la comunicación entre docentes y estudiantes. Lo que a su vez puede llevar a un ambiente desorganizado y poco claro para los estudiantes (Jané, 2005; Mendoza 1998; Álvarez Valdivia, 2008).

El cuarto y último objetivo específico, invita a una reflexión sobre las creencias, los criterios y la percepción de la continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación en docentes en donde es posible mencionar que la relación entre enseñanza y evaluación es uno de los pilares fundamentales de la práctica docente, por lo que su comprensión y manejo adecuado pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Dentro del análisis de las entrevistas es posible mencionar que las principales dimensiones encontradas respecto a las creencias fueron:

- Las creencias como factor determinante en la experiencia.
- Las creencias establecen el compromiso en la práctica.
- Las creencias determinan la postura del docente al momento de dictar su cátedra.
- Los docentes determinan la evaluación como un proceso y la calificación como requisito formal.
- Los docentes presentan discrepancias y acuerdos con otros docentes y con el programa de estudios.

A su vez, dentro de los criterios respecto a su práctica, fue posible rescatar las siguientes dimensiones:

- Algunos docentes acatan los criterios otorgados desde la cátedra.
- Algunos docentes proponen criterios específicos según su visión.
- Los docentes diferencian la calificación del desempeño de los estudiantes.
- Los docentes establecen tanto evaluaciones sumativas como formativas.

Y, por último, dentro de la percepción de continuidad entre la evaluación y el proceso de enseñanza es posible mencionar los siguientes aspectos:

- Los docentes adaptan parte del contenido de la cátedra con diversos recursos pedagógicos.
- Los principales desacuerdos están orientados a: poner calificaciones, la determinación de los casos prácticos a enseñar, los contenidos obsoletos a instruir y la falta de práctica en campo.
- Los principales acuerdos conllevan a la transmisión de valores y la manera de evaluar los procesos de aprendizaje.

La relación entre enseñanza y evaluación es un pilar fundamental en el trabajo docente, ya que su manejo adecuado puede tener un impacto significativo en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Analizando las entrevistas, se identificaron varias dimensiones importantes en las creencias de los docentes. Sus creencias son un factor determinante en su experiencia y compromiso en la práctica educativa, influyendo en su postura al dictar sus clases y al evaluar a los estudiantes. Los docentes reconocen la evaluación como un proceso integral y la calificación como un requisito formal.

En cuanto a la práctica docente, se encontraron diferentes criterios. Algunos docentes siguen los criterios establecidos por la cátedra, mientras que otros proponen criterios específicos basados en su propia visión y enfoque. También diferencian claramente entre la calificación otorgada y el desempeño real de los estudiantes, y utilizan tanto evaluaciones sumativas como formativas.

En la percepción de continuidad entre la evaluación y el proceso de enseñanza, los docentes muestran adaptabilidad al utilizar diversos recursos pedagógicos para incorporar parte del contenido de la cátedra. Sin embargo, también se observan discrepancias, especialmente en temas como la asignación de calificaciones, la selección de casos prácticos y la relevancia de algunos contenidos considerados obsoletos. Por otro lado, existen acuerdos importantes, como la transmisión de valores y la forma de evaluar los procesos de aprendizaje.

En conclusión, la relación entre enseñanza y evaluación es compleja y crucial para el éxito educativo. Las creencias de los docentes, sus criterios y su percepción de continuidad impactan directamente en cómo se desarrollan las clases y cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Entender y gestionar adecuadamente estos aspectos es esencial para asegurar una educación de calidad y una experiencia enriquecedora para los alumnos.

6. Conclusión

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un análisis acerca de la evaluación de los resultados del aprendizaje en los procesos de enseñanza universitaria desde docentes del último año de la carrera de psicología en una Universidad privada de Zona Sur de la provincia de Buenos Aires.

Los objetivos específicos de este trabajo fueron: 1) Explorar cuales son las creencias de los docentes universitarios del último año de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje, 2) Definir qué criterios emplean los docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires para evaluar el aprendizaje en los estudiantes, 3) Conocer si los docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología de una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires perciben una continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación, 4) Reflexionar sobre las creencias, los criterios y la percepción de la continuidad entre el proceso de enseñanza y la evaluación en docentes universitarios del último año de la carrera de la carrera de psicología en una Universidad privada de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires.

En conclusión, este trabajo de investigación ha arrojado resultados relevantes sobre las creencias, criterios y percepción de continuidad entre enseñanza y evaluación en docentes universitarios. Las creencias de los docentes juegan un papel crucial en su práctica educativa, ya que influyen en su compromiso, postura y enfoque al impartir clases. La experiencia personal y profesional es un factor determinante en la formación de estas creencias.

En cuanto a los criterios empleados para evaluar a los estudiantes, se observa una diversidad de enfoques. Algunos docentes siguen los criterios establecidos por la cátedra, mientras que otros proponen criterios específicos basados en su visión y experiencia. La evaluación se concibe como un proceso más amplio, centrado en el aprendizaje y la comprensión, mientras que la calificación representa una valoración numérica más puntual.

En la percepción de continuidad entre enseñanza y evaluación, se destaca la adaptabilidad de los docentes al utilizar diversos recursos pedagógicos y adaptar el contenido para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también se identifican discrepancias, especialmente en la asignación de calificaciones y en la selección de casos prácticos.

Es importante reconocer que la relación entre enseñanza y evaluación es un aspecto crucial para el éxito educativo. La coherencia entre ambas es fundamental para garantizar una educación de calidad y una experiencia enriquecedora para los estudiantes. La reflexión constante sobre las creencias, los criterios y la percepción de continuidad es esencial para mejorar la práctica docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio ofrece una visión más profunda sobre cómo los docentes universitarios abordan la enseñanza y la evaluación, y sus percepciones sobre estos procesos. Sin embargo, también plantea desafíos, como la necesidad de una mayor claridad en los criterios de evaluación y la importancia de la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes.

En definitiva, este trabajo de investigación contribuye al entendimiento de cómo las creencias y criterios de los docentes universitarios impactan en la enseñanza y la evaluación, y proporciona información valiosa para mejorar la calidad de la educación en el ámbito universitario.

6.1. Limitaciones del estudio

La siguiente investigación aporta nuevos datos en cuanto a materia teórica y práctica, sin embargo, es necesario destacar que este trabajo posee una serie de limitaciones: en primer lugar, es posible mencionar que existe el riesgo de los propios sesgos, creencias o perspectivas del investigador, las cuales pueden influir en la interpretación de los datos. A su vez, este estudio se centra en un contexto específico y una muestra reducida, por lo cual los resultados no podrían generalizarse de manera amplia a toda la población. También es posible mencionar limitaciones en la reproducibilidad, es decir, a partir de la comprensión e interpretación de los datos resulta difícil replicar el presente estudio y reproducir los mismos resultados.

6.2. Direcciones futuras

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra mediante un muestreo más heterogéneo, e incluso considerar un enfoque longitudinal que permita comparar la misma muestra a lo largo del tiempo y detectar posibles cambios. Asimismo, sería relevante incorporar observaciones en las clases y recopilar las opiniones de los estudiantes. Esto permitiría la comparación exhaustiva entre las entrevistas llevadas a cabo con los docentes, lo

cual contribuiría a obtener resultados más comprensivos al incorporar las diversas perspectivas de todas las partes involucradas en el proceso educativo.

Resulta interesante explorar las posibles direcciones futuras de investigación con el objetivo de obtener una comprensión más completa de esta temática y generar intervenciones específicas en este ámbito. Los hallazgos de la presente investigación resaltan la importancia del proceso de evaluación, las creencias de los docentes, los criterios empleados y la continuidad entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje. A medida que avanza el tiempo, pueden surgir nuevos y mejores enfoques que permitan seguir indagando en estos fenómenos y desarrollar un marco más sólido de lineamientos para su estudio.

7. Referencias Bibliográficas

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N°14, Vol.6(1), pp: 235-272.
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez- N. E. (2020). Prácticas de enseñanzas y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Rev.investig.desarro.innov.*, 10 (2), 337-347
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1214.
- Casanova, M. A. (2004). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid, España: La muralla.
- Colás, M. (2000). Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 38-55). Málaga: Aljibe.
- Contreras, S. (2009). Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. *Revista electrónica de la enseñanza de las ciencias*. 8(2), 505-526.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios psicológicos XXXIX*, N° 2, 97-113.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156.
- De la Orden, A. y Pimienta, J. H. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 40-52

- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Escorcía, R., Figueroa, R. y Gutiérrez, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación superior. *Reto de la educación pública en Colombia*. Santa Marta: Unimagdalena.
- Fernández-Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. RAES. Revista Argentina de Educación Superior, año 6, número 9, pp. 74 - 90.
- García, I. (2010). Sistema de evaluación. Universidad de Salamanca.
- Gómez Patiño, R. y Seda Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30 (119, 17-28).
- Gómez, L. F., y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. Propósitos y representaciones, 7(2), 479-515.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Revista Pedagogía Universitaria, 5(2).
- González Pérez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. Revista Docencia Universitaria, 6(1).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.
- Jané, M. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, (20), 93-98.
- Lamarra, N. F., y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 96-123.
- Martínez Reyes, N. R. (2015). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diá-Logos*, (12), 45-66.
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*. Editorial Universidad Don Bosco, 7(12), 45-66.
- Mendoza, A. (1998). Conceptos y creencias de la evaluación docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33, 107-120.

- Pérez Pueyo, A., Sánchez, B., López-Pastor, V. M. y Ortín, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, septiembre-diciembre, 435-451.
- Prieto P, Marcia. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto. M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Rodríguez, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, vol. 5, núm 16. Pp. 179-193
- Rueda Beltrán, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. México DF: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED)/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM
- Rueda Beltrán, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la Universidad. *PUBLICACIONES*, 48(1), 143–159.
- Salazar, M. L. S. (2002). La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. *Folleto. Medellín: Universidad de Antioquia*.
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Propósitos y representaciones* Vol. 3 2 Pág. 227-260
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
- Yapú, M. (2010). La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana. *Revista iberoamericana de educación*. 53, 43-64.