

Monserrate Merino Conforme ^a; Douglas Chilan Quimis ^b;
Adriana Castillo Merino ^c; Maritza Sandra Pibaque Pionce ^d

Papel del docente universitario: de la UNESUM

*Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento. Vol. 2 núm.2, mayo,
ISSN: 2588-073X, 2018, pp. 368-378*

DOI: [10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.368-378](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.368-378)

Editorial Saberes del Conocimiento

Recibido: 05/12/2017

Aceptado: 15/03/2018

- a. Universidad Estatal del Sur de Manabí; monserratemerinoconforme@hotmail.com
- b. Universidad Estatal del Sur de Manabí; dohechi1@hotmail.es
- c. Universidad Estatal del Sur de Manabí; adrianitacastime@hotmail.es
- d. Universidad Estatal del Sur de Manabí; m1_aritza@hotmail.com

RESUMEN

Es Posible que muchos docentes estén preparados para afrontar los desafíos de la evaluación de aula, porque han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo. Pero este caso es exclusivo de nuestra de los docentes institución, que demuestren sus intelectos a los profesionales en formación, en la actualidad muchos están, explícitamente preparados y otros los están haciendo como una buena preparación para obtener la experiencia a enseñar, además, hay evaluaciones al docente donde el alumno evalúa su nivel de desempeño por medio del sistema, de este modo, los programas evalúa su desempeño para mejorar como docente, haciendo caso de las competencias de preparación, donde a la gran mayoría de los docentes les da el resultado el requerida para su desempeño y puedan participar en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, esto ha sido así durante estos últimos años Sánchez (2015).

Además, pocos esperan que los docentes acudan a sus directores de evaluación por ayuda; actualmente toda universidad requiere competencias en evaluación interna, en los procesos de formación y aprendizajes, didácticas pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes específicamente.

Palabras clave: Evaluación, estudiantes, experiencia.

Papel del docente universitario: de la UNESUM

Vol. 2, núm. 2., (2018)

Montserrat Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis; Adriana Castillo Merino; Maritza Sandra Pibaque Pionce,

ABSTRACT

It is possible that many teachers are prepared to face the challenges of classroom assessment, because they have had the opportunity to learn to do so. But this case is exclusive of our institution teachers, who demonstrate their intellects to the professionals in formation, at present many are, explicitly prepared and others are doing it as a good preparation to obtain the experience to teach, in addition, there are appraisals to the teacher where the student evaluates their level of performance through the system, in this way, the programs evaluate their performance to improve as a teacher, taking into account the skills of preparation, where the vast majority of teachers give the result required for their performance and can participate in the evaluation of their students' learning, this has been the case during these last years Sánchez (2015). In addition, few expect teachers to go to their evaluation directors for help; Currently, every university requires competences in internal evaluation, in the processes of training and learning, pedagogical didactics that favor the learning processes of the students specifically.

Key words: Evaluation, students, experience.

Introducción.

La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

En la actualidad se cuenta con una evaluación de aprendizaje, con buenas perspectivas cuantitativa, cualitativa o mixta, en la investigación universitaria, este campo ha sido de bueno en los últimos tres años, a raíz del interés que la evaluación ha despertado en todas las universidades, contribuyendo a esclarecer ciertas particularidades de lo que ocurre al interior de la institución educativa superior:

- Que la evaluación es un proceso con múltiples aristas,
- Que existen ámbitos del aprendizaje de los que la evaluación se puede dar cuenta plenamente, y
- Sobre la persistencia de restricciones metodológicas que se han logrado superar, etc.

La información se la está conduciendo a reconocer que la evaluación es aún demasiado imperfecta dado a la complejidad del proceso, lo que en la práctica reduciría ciertos efectos perniciosos que ocurren a los evaluados, la admisión de las limitaciones de la evaluación debería generar actitudes más humildes, prudentes de parte de organismos evaluadores, autoridades educativas y promotores de la evaluación.

Un asunto con el que uno suele encontrarse cuando investiga este tema es la constatación de que, muchas veces, los profesores no desconocen los avances teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje, incluso algunos revelan en su discurso cierto dominio conceptual

Papel del docente universitario: de la UNESUM

Vol. 2, núm. 2., (2018)

Monserrate Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis; Adriana Castillo Merino; Maritza Sandra Pibaque Pionce,

del campo, sólo que tal conocimiento no garantiza la transformación de sus prácticas evaluadoras. (Moreno Olivos, 2011)

El cambio educativo es un proceso, aunque la formación docente es una herramienta indispensable y conseguirlo, es evidente que su alcance (Fullan, *The meaning of educational change: a quarter of a century learning*, 1998; Fullan, *Los nuevos significados del cambio en educación*, 2002), en la actualidad una buena parte del docente admite que la evaluación debe ser integral y no centrarse exclusivamente en la dimensión cognitiva del sujeto que aprende, pero este reconocimiento no significa que en su evaluación incluyan otro tipo de contenidos, los valores de aprendizajes, es verdad que existen algunas propuestas metodológicas interesantes al respecto, pero su empleo en la universidad debe estar generalizada, las prácticas de evaluación continúan siendo bastante rutinarias y estrechas.

Concepto de aprendizaje

De acuerdo con la teoría constructivista, el conocimiento aprendizaje no es sistemáticamente reforzada, sino que se produce por proceso activo de dar habilidades a la docencia, el paradigma constructivista toma su nombre de la noción fundamento evaluativo de que todo el conocimiento humano se construye. Como ha sido señalado por (PHILLIPS, 1995), esta afirmación se aplica tanto a la construcción de conocimiento público y de los investigadores en las diferentes disciplinas al desarrollo de estructuras cognitivas en las mentes de los alumnos.

Esto significa que los científicos construyen sus teorías y comprensiones a sólo descubrir las leyes de la naturaleza, y del mismo modo los individuos hacen sus propias interpretaciones, organizadas de la información y estructuras de conocimiento.

En este trabajo suscribimos los planteamientos de (Ausubel, 2002), quienes consideran que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando damos sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, existiendo vínculos con nuestros educandos para sus conocimientos o experiencias previas en su vida cotidiana de aprendizaje.

Es importante dar oportunidades a los alumnos para que usen sus propias experiencias, que es esencial en su desarrollo intelectual, para ayudar a los alumnos a reconceptualizar pero también dar el concepto del docente o del examinador sobre lo que significa el aprendizaje". (Entwistle, 1998)

Enfoques de aprendizaje

En los actuales años ha habido incrementos en nuestra comprensión acerca de diferentes tipos de aprendizaje y cómo enfocar el aprendizaje, en la enseñanza tradicional dirigida por pruebas y exámenes, a menudo fomenta el aprendizaje de memoria el alumno domina hechos que después puede recordar o no en la situación de examen, los alumnos podrían llegar a ser muy eficientes o no en esta forma de memorización.

No pretendemos negar la importancia de este tipo de aprendizaje en ciertos contextos, pero los hechos aprendidos de esta forma podrían ser rápidamente olvidados. Si esperamos

Papel del docente universitario: de la UNESUM

Vol. 2, núm. 2., (2018)

Monserrate Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis; Adriana Castillo Merino; Maritza Sandra Pibaque Pionce,

que la información sea retenida ésta debe ser bien entendida generando conceptualidades al cerebro para ser usada repetidamente después de habérselo aprendido.

El aprendizaje memorístico, que es esencialmente pasivo porque no requiere el tipo de compromiso que demanda la comprensión superficial del mismo, este permite recordar, pero mantiene poco o ningún significado para el alumno.

El aprendizaje profundo no incluye solamente la memorización, sino un propósito de comprender el material, y requiere un enfoque activo práctico de aprendizaje. Pero el aprendizaje activo no significa que se vea que los alumnos están físicamente ocupados, sino que deben pensar activamente por ellos mismos: Las diferencias entre el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial son representadas mediante el siguiente esquema. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2010) (Entwistle, 1998) (Ramsden, 1987)

Enfoque de aprendizaje profundo	Enfoque de aprendizaje superficial
Intención de desarrollar una comprensión personal	Intención de ser capaz de reproducir el contenido según sea necesario
Interacción activa con el contenido, particularmente al relacionar nuevas ideas con conocimientos previos y experiencias	Aceptación pasiva de ideas e información
Ideas unidas entre sí mediante la integración de principios	Falta de reconocimiento de principios orientadores o patrones
Evidencias relativas a las conclusiones	Aprendizaje centrado en los requerimientos de evaluación

Figura 1. Diferencias entre aprendizaje profundo y aprendizaje superficial (adaptado de Entwistle 1998)

Aprendizaje en nuestra vida

Los orígenes de este concepto datan de mucho tiempo atrás en versión más reciente, podemos situarlos a partir de la década de los setentas del siglo pasado con el Informe Faure de la UNESCO (Faure, Abdul-Razzak, & Henri Lopes, 1973), en el que se emplea el concepto de educación permanente.

En la sociedad actual del conocimiento evoluciona y cambia tan vertiginosa por parte del individuo estudiantil, toda vez que aquél circula y está disponible en distintos formatos a los que puede acceder cuando lo requiera.

La llamada sociedad del conocimiento no se refiere a una sociedad en la que los individuos tienen el conocimiento, sino más bien a la riqueza de conocimientos de importancia crítica y de nueva construcción situados cada vez más en lugares que son externos al individuo (Hargreaves, 2003). Por lo tanto, se reconoce que en este siglo se requiere que los individuos cuenten con la capacidad de operar con eficacia y seguir aprendiendo durante toda la vida, en colaboración con los demás. (Broadfoot, 2002)

Desde luego, estos planteamientos representan un desafío radical para la evaluación ¿Cómo vamos a medir tales capacidades y cualidades? ¿Deberíamos siquiera tratar de hacerlo? Autores como (Carr & Claxton, 2002) argumentan que necesitamos urgentemente encontrar maneras de evaluar las disposiciones de aprendizaje de los alumnos. Para aprender está función de su necesidad de saber en el momento dado, y por lo tanto dando motivación al mismo, dicho de otro modo, ¿cuáles son sus “disposiciones”? ¿Qué tan estables son? ¿Son transferibles

Papel del docente universitario: de la UNESUM

Vol. 2, núm. 2., (2018)

Monserrate Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis; Adriana Castillo Merino; Maritza Sandra Pibaque Pionce,

de un entorno de aprendizaje a otro? Y, finalmente, las disposiciones que existen, ¿son las más importantes?

Convertirse en el guía

Preparar a los universitarios en el aprendizaje en su etapa de formación profesional implica habilitarlos para elaborar metodologías acerca de su propio trabajo y el de otros, cuando son grupales y para tomar decisiones en circunstancias impredecibles e inciertas en el futuro.

Tradicionalmente, los alumnos no han sido sujetos de la evaluación: donde han respondido a las pruebas recibidas con retroalimentación en materias que los docentes juzgan importantes.

Uno de los puntos que por lo común se omiten de las listas de habilidades clave, requeridas por los graduados (e implícito en la noción de aprender a aprender y el convertirse en un aprendiz a lo largo de la vida) es desarrollar la capacidad para ser un asesor del aprendizaje. En realidad en la literatura sobre el aprendizaje, a lo largo de la vida, frecuentemente el énfasis se coloca en las actividades de aprendizaje que deben ser aprendidas. Hay una tendencia a rechazar la capacidad de los alumnos para determinar lo que tiene que aprenderse y para planear en consecuencia. Esto es casi como si se asumiera que el lenguaje de la evaluación no debería perturbar el positivo discurso del aprendizaje a lo largo de la vida.

La capacidad para ser un guía del aprendizaje efectivo no debe confundirse con la capacidad para actuar si no ser completamente diferente en su papel de asesor, en las

tradicionales prácticas de evaluación que pueden minar la capacidad de los alumnos para juzgar su propio aprendizaje.

Conclusiones.

Es importante destacar que las prácticas elevan y no limitan el aprendizaje para toda la vida del estudiante. Candy et al. (1994, 150), en su estudio del papel de la educación de pregrado para promover el aprendizaje para toda la vida, reportaron:

Si los alumnos son alentados para ser aprendices a lo largo de la vida, deben alejarse de cualquier tendencia hacia el exceso de confianza en el mundo real, ellos deben ser capaces de juzgar o evaluar lo adecuado, lo completo o lo apropiado de su propio aprendizaje, con práctica de evaluación empleada debe ser comprensible para los alumnos, de modo que pueda ser internalizada como criterio para la autoevaluación crítica (Candy et al. 1994, 150).

En otras palabras, si los alumnos estarán dispuestos siempre a conocer nuevas habilidades que les permitan tener nuevas experiencias para sí mismos, en las tareas de evaluación a menudo enfatizan la solución de problemas antes que la formulación de problemas.

Además, en los cursos a menudo se insinúa a los profesores que usualmente asumen la colaboración a trabajar más con los alumnos.

Históricamente, en las pruebas de rendimiento para medir la competencia individual de los alumnos, siendo una mejor medida para el trabajo individual sin la asistencia de otros.

Papel del docente universitario: de la UNESUM

Vol. 2, núm. 2., (2018)

Monserrate Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis; Adriana Castillo Merino; Maritza Sandra Pibaque Pionce,

Bibliografía.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D., Novak , J., & Hanesian, H. (2010). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Broadfoot, P. (2002). Assessment for Lifelong Learning: challenges and choices. *Assessment in Education*, 9(1), 1-3.

Carr, M., & Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9(1), 9-37.

Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

Faure, E., Abdul-Razzak, K., & Henri Lopes, A. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/ UNESCO.

Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century learning. En A. Hargreaves, *International handbook of educational change* (págs. 214-230). Dordrecht: Kluwer.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Moreno Olivos, T. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144.

PHILLIPS, D. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.

Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(1), 275-286.