



EVALUACIÓN DEBATE 2014



LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA SUPERVISADA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.

Celia Palacios Suárez

cpalaciossuarez@yahoo.com.mx

Fausto Tomás Pinelo Ávila

pineloav@unam.com.mx

Félix Ramos Salamanca

felcat@unam.mx

RESUMEN

La atención se centró en la opinión estudiantil respecto a la forma en que los profesores de la práctica supervisada evalúan su aprendizaje. Se aplicó la “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de Psicología Educativa”, con 23 enunciados a 148 estudiantes del Área Educativa que concluían el semestre 2013/02. Uno de los objetivos es el de elaborar una propuesta de evaluación para el aprendizaje de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza que responda a los fundamentos del Nuevo Plan de Estudios y a las demandas institucionales de acreditación y calificación. Derivado del análisis estadístico se determinó el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario. Se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de .925. Para la validez se aplicó el análisis factorial Varimax y se obtuvo sólo un factor que explica el 57.768 % de la varianza. Sugerimos diversificar más los procedimientos de evaluación, pues es la única manera de valorar bien los objetivos y destrezas muy diversas. Los profesores deben seguir mejorando su formación sobre técnicas evaluativas y sobre su potencial utilización.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Palabras clave: evaluación del aprendizaje, estudiantes, actitudes, práctica profesional

JUSTIFICACIÓN

La mayoría de las teorías que estudian la educación reconocen que la evaluación es uno de sus elementos constitutivos, fundamental para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes. En la Carrera de Psicología (FES Zaragoza UNAM), específicamente en el Área Educativa, se han hecho innovaciones en el programa de estudios, replanteando y reorganizando sus objetivos y contenidos, lo cual recae directamente en la enseñanza y en el aprendizaje. Sin embargo, modificar estos procesos en su concepción y sus acciones, no es suficiente si no se transforma a su vez la evaluación del aprendizaje. Para lograrlo, resulta ineludible conocer sus atributos. En este sentido, es importante incidir en algunos de los problemas de la evaluación, considerando el punto de vista de los actores principales del proceso enseñanza -aprendizaje: docentes y alumnos. En esta ocasión, centramos nuestra atención en los segundos.

Para ello, procedimos a construir una escala, para caracterizar sus actitudes hacia la evaluación escolar en la práctica supervisada. Cabe señalar que en este momento de nuestra investigación, nos hemos enfocada en esta actividad debido a que es en la que se enfatiza la formación profesional del futuro psicólogo, mediante su participación en la resolución de problemas de integrantes de la comunidad propios de la Psicología Educativa, tales como los problemas del desarrollo psicológico y del aprendizaje escolar, de la interacción familiar, de las prácticas de crianza, entre otros.

Las escalas suelen presentar afirmaciones o descripciones de conductas relacionadas con las actitudes o valores y se le solicita a los sujetos que se posicionen ante ellas. A veces deben responder si están de acuerdo o no con dichas afirmaciones y en qué medida.

En este sentido, las aportaciones de este trabajo de investigación están encaminadas hacia el mejoramiento de la práctica educativa y, por ende, del proceso de enseñanza-aprendizaje; incluyendo las implicaciones del instrumento en el desarrollo curricular, ya que se puede fomentar un programa de estrategias de aprendizaje, centrado en la modificación de actitudes de los educandos hacia la evaluación, gestando mecanismos incentivadores en ellos para que las formas para decidir



EVALUACIÓN DEBATE 2014



la acreditación del estudiante, no sean sólo legitimadoras del proceso educativo, sino resultado del conocimiento. Entonces, no se trata de cambiar el sistema formal de calificaciones para modificar la forma de evaluar. Hay que pensar que a partir de repensar la evaluación emerge una nueva forma de enseñar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En EUA, Erickson y Shultz, 1996 (citados por Guzmán y Saucedo, 2005), llevaron a cabo una revisión de la investigación existente sobre los alumnos y señalan que, en general, los estudiosos no están interesados en analizar las experiencias que los alumnos tienen sobre los diseños curriculares y sus contenidos, el clima del aula, las relaciones con sus maestros, etcétera. De acuerdo con estos autores, son vistos desde la perspectiva de los educadores adultos, que están interesados en saber cómo es su rendimiento escolar, si están o no motivados para estudiar, si tienen o no ciertas habilidades, si se adaptan a la escuela o tienen mala conducta.

De acuerdo con Muriete (2007), desde varias décadas atrás, en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, y en la Comunidad Europea en general, se ha demostrado que la calificación es, en definitiva, una forma de juicio social. Además, agrega, en América Latina, la construcción de los juicios de excelencia ha venido acompañada por una forma casi compulsiva de la evaluación.

No obstante, en algunos ámbitos, sobre todo los relacionados con las ciencias sociales en general, empieza a surgir la inquietud de conocer las circunstancias más cercanas a la experiencia típica de cualquier persona que esté conectada con los sistemas educativos, esto es, el conocimiento de la escuela, salones de clase, quehaceres dentro del salón de clase, formas de proceder de los profesores, funcionamiento de la organización educativa y de otros factores como la vinculación con la producción y la vinculación con la cultura.

Es por esto que, además de su papel tradicional para conocer el rendimiento del alumno, la evaluación debe permitir, diagnosticar el nivel o la situación en la que se encuentra el estudiante, ofrecerle retroinformación sobre sus puntos fuertes y débiles y motivarle para lograr los resultados esperados. El alumno debe recibir información referente al grado de logro de los distintos objetivos o



competencias marcadas (retroalimentación) que le permita ajustar o adaptar sus esfuerzos. Para ello resulta importante que el profesor desarrolle tanto una evaluación inicial de diagnóstico, como posteriores evaluaciones formativas (Gargallo y Pérez, 2008).

Por otro lado, Bruner (2012), en una de sus más recientes publicaciones, nos plantea nueve postulados que pueden guiar una aproximación a la problemática educativa desde una perspectiva psicocultural, tanto desde el lugar en el que los estudiantes construyen realidades y significados en sus subjetividades, hasta un lugar macro en el que se inscriben los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura.

Uno de ellos, llamado por él institucional, requiere entender la escuela como institución con sus lógicas y roles diferenciados, entre otras cuestiones. Aprender el oficio del alumno que implica el conocimiento de las rutinas y ritualidades, dejarse evaluar por otros y asentir en esa evaluación como una de las prácticas más comunes. Desde este principio, la evaluación debiera contradecir las propuestas habituales para plantear en el marco de la misma institución un nuevo proyecto escolar que recupere el sentido de la enseñanza y no la enseñanza desde su medición con el objeto de acreditar o certificar.

Otro de los postulados que nos interesa destacar: identidad y autoestima implicada, según Bruner, en todos los demás, cobra especial significación en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se aplican criterios que, en muchas oportunidades, arbitrariamente condicionan los éxitos y los fracasos. Por tanto, el lugar de la autoestima es comúnmente vapuleado en las prácticas evaluativas. En nuestras historias educativas muchos evocamos situaciones de injusticia que generaron experiencias negativas, recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude que tan corrientemente se encuentra asociado a la evaluación.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



OBJETIVOS:

Generales:

Identificar cómo se evalúa a los estudiantes de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM.

Elaborar una propuesta de evaluación para el aprendizaje de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza que responda a los fundamentos del Nuevo Plan de Estudios y a las demandas institucionales de acreditación y calificación.

Específicos:

Elaborar una escala para evaluar las actitudes de los alumnos hacia la evaluación del aprendizaje que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del Nuevo Plan de Estudios y a la actividad instruccional de la Práctica Supervisada.

METODOLOGÍA:

Participantes:

Se aplicó la “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de Psicología Educativa” a 148 estudiantes del Área Educativa que concluían el semestre 2013/02. Su intervalo de edades fue de 18 a 23 años.

Instrumentación y materiales.

Se eligió la escala Likert para la elaboración de la “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica de servicio de Psicología Educativa”.



Los reactivos de la Escala se construyeron con base en el cuestionario elaborado por Pinelo, Palacios y Baltazar (2013), mismo que fue aplicado a los alumnos que cursaban el semestre lectivo 2012/02; sustentado en otro cuestionario, así como en los factores encontrados en éste (Palacios y Pinelo, 1994 y Pinelo, 2010), para explorar la opinión de los alumnos con base en cuatro alternativas: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. El número total de enunciados fue de 23.

Aquí se presenta el procedimiento seguido para averiguar sobre su capacidad de discriminación, validez y confiabilidad. Si el cuestionario se emplea posteriormente, podrán realizarse otras investigaciones para probar su validez predictiva.

Diseño de investigación.

Se recurrió a una investigación no experimental o ex post-facto, siendo el estudio de tipo transeccional descriptivo, con base a la construcción de una escala tipo Likert.

Procedimiento:

La aplicación de la Escala se llevó a cabo en las aulas destinadas a la asignatura del programa curricular de Psicología Educativa llamada “Curso”, con una capacidad promedio de 60 estudiantes. A los profesores previamente se les informó y solicitó su cooperación y anuencia para disponer de 20 a 30 minutos para ello. A los alumnos se les solicitó que anotaran los datos mínimos de identificación (su grupo y sección), así como la fecha, en los espacios correspondientes, garantizándose el anonimato de sus respuestas. Las instrucciones que se dieron se encontraban contenidas en el formato de presentación, las cuales se leyeron y explicaron solicitando que, en caso de duda, formularan sus preguntas odificultadesal aplicador.

RESULTADOS.

Confiabilidad del cuestionario: Mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach que produce valores entre 0 y 1, se determinó el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario a la vez que



el grado en que éstos miden el constructo o constructos que se estarán investigando. Se obtuvo un coeficiente Alpha de .925.

Los resultados de la aplicación de la escala sobre la evaluación del aprendizaje y la opinión de los estudiantes ha mostrado un grado de confiabilidad fuerte, ya que si el coeficiente de correlación “es mayor que 0.8, la relación entre variables es muy fuerte; si está entre 0.4 y 0.8 la relación está entre moderada y fuerte; y si la relación es inferior que 0.4, la relación es débil” (Kinneer, 1989, citado por Rueda, 2006). Por lo tanto, se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

Validez del cuestionario:

Para la validez se aplicó el análisis factorial Varimax con método de extracción de análisis por componentes principales por encontrarse en la matriz de correlaciones múltiples, correlaciones bajas y significativas; y se obtuvo sólo un factor que explica el 57.768 % de la varianza. En la Tabla 1 aparecen los pesos factoriales y los contenidos de cada ítem.



Tabla N° 1. Pesos factoriales de la escala de actitudes hacia la evaluación del aprendizaje.

REACTIVOS	FACTOR
16.Prepara cuidadosamente sus estrategias de evaluación.	.843
17.Junto con los alumnos toma las decisiones para la solución de los problemas enfrentados.	.810
20. Califica tomando en cuenta todos los elementos que incluyó en su programa de práctica supervisada	.800
18. Con base en los resultados obtenidos nos indica nuestras deficiencias y nos orienta para superarlas.	.795
4. Para calificar, de manera constante toma en cuenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre.	.771
8. Fomenta en sus alumnosla capacidad para resolver los problemas que enfrentamos.	.765
3. Establece claramente los criterios para evaluar (por ejemplo: puntualidad, asistencia, características de los trabajos, relación psicólogo/paciente, interacción con los compañeros).	.755
10.Da importancia al trabajo grupal y al aprendizaje por equipo.	.713
21. Favorece el desarrollo de las mismas habilidades profesionales que otros profesores de práctica supervisada	.675
11. Para la asignación de calificaciones considera todo lo trabajado durante el semestre.	.651

CONCLUSIONES

De acuerdo con estos resultados, los reactivos podrían agruparse en dos subdimensiones, llamándose como: subfactor uno: Planeación y subfactor dos: Clima grupal y de aprendizaje.



En este agrupamiento de reactivos notamos que los alumnos dan importancia a la Planeación de la enseñanza, en donde se incluyen elementos que permiten reconocer los antecedentes para llevar a cabo la labor académica en la Práctica Supervisada; concentradas en los enunciados 3, 16, 20 y 21. Por lo anterior, debemos convencernos de que la mejor manera de conseguir el máximo nivel de aprendizaje en nuestros alumnos al final del proceso, supone tener en cuenta su punto de partida y comprobar de manera continuada que los escolares van progresando adecuadamente. Si no es así, hay que indicarle al alumno qué tiene que mejorar y cómo lo puede lograr.

Asimismo, los estudiantes ven adecuado el Clima grupal y de aprendizaje para la evaluación del aprendizaje en esta actividad escolar, ya que el agrupamiento factorial recae en los reactivos 4, 8, 10, 11, 17, 20 y 21.

Se puede concluir que el instrumento para conocer la forma en que evalúan los profesores en la Práctica Supervisada presenta un alto nivel de confiabilidad, sin perder su capacidad de discriminación y su potencial de distinguir diferentes elementos que en su conjunto, conforman la opinión de la evaluación para el aprendizaje en la práctica supervisada.

También podemos afirmar que, en la Carrera de Psicología de las FES Zaragoza, una de las actividades que tiene más peso es la Práctica Supervisada, lo cual se refleja en la carga horaria asignada, que es de 10 horas semanales. Se lleva a cabo en las clínicas multidisciplinarias localizadas, una dentro del campus y las demás, en la periferia de esta institución. Este asunto es de especial interés en lo referente a los componentes investigativos y de la formación en competencias profesionales del currículum, consustancial a la educación superior. En las actividades teóricas (curso, seminario) e incluso en otras donde el estudiante realiza ciertas actividades con menor orientación de este tipo (seminario de investigación), para la evaluación se pueden privilegiar actividades como son los ensayos, exposiciones e incluso pruebas y exámenes que se aplican en el aula. Sin embargo, evaluar el trabajo de los estudiantes en las clínicas, donde realizan tareas propias de la profesión y de la investigación, la situación se complica pues se abre mucho el abanico de posibilidades, a la vez que se puede caer más en la subjetividad o arbitrariedad por parte del profesor, al verificar (calificar) cómo el estudiante realiza la evaluación de los niños a quienes



atenderá, cómo interactúa con los padres al informarles los resultados de dicha evaluación y la situación específica de su hijo, cómo realiza las actividades de intervención psicológica, cómo reporta los resultados de su intervención e, incluso, cómo ejerce la ética profesional. Más aún, cuando debe retroalimentar al respecto a los estudiantes.

Cabe señalar que la situación se complica aún más, ya que si bien el programa de estudios especifica los objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes, cada profesor tiene que decidir la problemática a abordar, con lo que el espectro de posibilidades de programas a llevar a cabo, equivale a la cantidad de profesores que imparten la actividad y no hay garantía de que realmente todos los estudiantes sean formados en las mismas competencias profesionales. Justo esta situación es lo que pretende solventar esta investigación.

Así, el programa de Práctica Supervisada es indispensable, dado que las funciones que el aprendiz debe dominar, representarán finalmente un servicio para la comunidad y una oportunidad para que el alumno aprenda, en la realidad, cuáles son los problemas a los que se enfrentará cuando egrese y cómo se resuelven.

A este respecto, Márquez (2003), nos dice: “Avizorada la globalización de la compleja cultura que predominara en el siglo XXI, a mediados de la mitad del siglo XX, se convierte en inaplazable el que los adultos, en sus mismos sistemas de pertenencia, aprendan a percibir, interpretar e intervenir de manera diferente a como percibieron, interpretaron e intervinieron, pocos años atrás” (p. 94).

Por último, deben seguirse diversificando más los procedimientos de evaluación, pues es la única manera de valorar bien los objetivos y destrezas muy diversas. También nuestros profesores deben seguir mejorando su formación sobre técnicas evaluativas y sobre su potencial utilización, pero, probablemente, en esto el problema sea menos importante, de menor alcance y de más fácil solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (2012) La educación puerta de la cultura. España. Antonio Machado Libros.



Gargallo, A. y Pérez, S. J. (2008). "La opinión de los estudiantes universitarios sobre su evaluación". En: II jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la universidad de Zaragoza 2008. Disponible en: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/mesa.php?mesa=2>

Guzmán G. C. y Saucedo R. C. (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países". En Ducoing, P. (coordinadora). Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación, Tomo II. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf

Márquez S. E. (2003). "Nuevos modelos de educación para nuevos estilos de pensamiento. Universidades y empresas en pos de la sobre-vivencia". En: Denarius. Revista de economía y administración. No.7, septiembre. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.pp. 93-120

Muriete, R. (2007). El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica. Buenos Aires. Biblos

Palacios S., C. y Pinelo A., F. (1994). "Evaluación del aprendizaje escolar en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza". Tesis de Maestría. Universidad Lasalle, México. Inédito

Pinelo A., F. (2010). "Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno. El caso de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM". Tesis doctoral. Universidad La Salle. México. Inédito

Pinelo A., F.; Palacios S., C. y Baltazar R. A. (2013). "Percepción del estudiante respecto a la evaluación de su aprendizaje". 3er. Congreso Internacional de Psicología. Por una psicología sin fronteras. Memorias en extenso, 23, 24 y 25 de octubre. Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.

Rueda, M. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. México, CESU-UNAM.