

EL ESTILO EVALUATIVO Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Evaluative styles and their impact on professors practices

PEDRO AHUMADA ACEVEDO*

Resumen

El presente artículo está orientado a un análisis y reflexión sobre las incidencias y naturales consecuencias que puede tener en el aprendizaje de los estudiantes el predominio en el profesor de un determinado estilo evaluativo. También se intenta demostrar por qué las prácticas evaluativas de los docentes no demuestran cambios importantes con respecto a nuevas estrategias y procedimientos que permitan evaluar en forma más efectiva el aprendizaje. La aplicación de un cuestionario sobre estilos evaluativos en una muestra de profesores de Ingeniería permite determinar de qué manera el estilo condiciona las formas de actuar de un docente en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Abstract

This paper analyzes and reflects on the effects and natural consequences a professor's preference for a given evaluative style over another may have on student learning. It attempts to show why professor practices do not present meaningful changes as to the incorporation of new models, systems, strategies, or evaluative procedures, and why traditional ways that have proved to be insufficient or inefficient continued to be used. The administration of a questionnaire to determine the evaluative style of Engineering professors has revealed the prevalence of certain styles and their potential impact on student performance.

Introducción

Existe una comprobación empírica de que las personas aprenden en forma diferente y que estas reales diferencias dependen de un sinnúmero de factores entre los cuales podríamos destacar la

* Académico e Investigador de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

forma en que cada uno de nosotros percibe y procesa la información. Esto es lo que suele entenderse por estilo cognitivo. Estas diferencias individuales aplicadas a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje conducen necesariamente a analizar la influencia de este estilo en las distintas formas de enseñar de un docente y de aprender en un discente.

Entendemos por estilo de aprendizaje a una combinación de características cognoscitivas, afectivas y psicológicas y que sirven de indicadores relativamente estables sobre las formas en que los aprendices perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso y Gallego, 1999). Es decir, estamos reconociendo que las experiencias de vida y las demandas del ambiente se constituyen en factores determinantes de cómo percibimos y procesamos la información y, en consecuencia, la forma de aprender de un estudiante se ajustaría a la tarea por realizar y al estilo de enseñanza que cada docente utiliza en su clase.

Existen muchos estudios e investigaciones sobre los estilos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, la mayoría de los cuales han sido realizados con la finalidad de llegar a efectuar cambios importantes en el proceso de enseñanza, puesto que identificando la forma de aprender de un alumno se podrían emplear estrategias didácticas más acordes con los perfiles de los estudiantes. Las conclusiones de las investigaciones realizadas en este sentido permiten aceptar que existe una disonancia cuando los estilos de enseñanza no son coincidentes o no se corresponden con los estilos de aprendizaje de los alumnos, disonancia que se manifiesta en una desmotivación por aprender, ya que no se sienten predispuestos a intentar razonamientos que les permitan solucionar problemas o a desarrollar una actitud crítica y creativa en relación a los nuevos conocimientos que se les pretende enseñar.

El presente artículo está orientado, en términos generales, a un análisis y reflexión sobre las incidencias y naturales consecuencias que tienen en el aprendizaje de los estudiantes el predominio en el

profesor de un determinado estilo de enseñanza y, en términos específicos, cómo se manifiesta este estilo en el complejo y siempre importante proceso de la evaluación de los aprendizajes en una muestra de profesores universitarios.

En un primer momento procuraremos centrar las reflexiones en las concepciones teóricas que hoy se manejan con respecto a estilos cognitivos, lo que nos permitirá en una segunda instancia hacer referencia a formas más directas y empíricas para determinar en un docente su estilo evaluativo. Debemos clarificar que todas las reflexiones nacen de algunos trabajos e investigaciones realizados con docentes universitarios en ejercicio, lo que ha permitido comprobar la relevancia de continuar ampliando el campo investigativo en esta área.

La elección de este tema reside en un hecho comprobable que dice que mientras el discurso evaluativo es epistemológico y metodológicamente sólido, las prácticas evaluativas continúan débiles e inconsistentes (Santos Guerra, 1995). Es decir, vemos con relativa sorpresa que a pesar del esfuerzo de perfeccionar al docente en el conocer y aplicar formas alternativas de evaluación, éste continúa utilizando formas tradicionales de evaluar, centradas en una aplicación de las tradicionales pruebas orales y escritas. Incluso vemos cómo profesores de determinadas disciplinas se apegan fuertemente a instrumentos o técnicas evaluativas y que, a pesar de reconocer la insuficiencia de éstas para obtener evidencias y vivencias de un determinado aprendizaje, siguen insistiendo en su utilización. A lo anterior se suma que los procesos de administración, control, corrección y calificación de los resultados del aprendizaje siguen realizándose mediante discutibles prácticas y comprobamos que aún persisten mitos evaluativos que continúan transmitiéndose de generación en generación en los profesionales que asumen la enseñanza universitaria.

En consideración a que la temática sobre el estilo evaluativo de docentes universitarios ha sido escasamente abordada en el campo

de la investigación, obligó a una exhaustiva revisión de la escasa bibliografía sobre el tema. Esta revisión nos llevó a contactar los trabajos del Dr. Saturnino De la Torre, catedrático de la Universidad de Barcelona, quien había realizado importantes estudios sobre estilos cognitivos en académicos españoles y que además era autor de un modelo explicativo de la formación del “estilo evaluativo” en docentes universitarios. Este trabajo pionero en este importante ámbito de estudio nos llevó a reconocer que los factores o dimensiones expuestos en el modelo de De la Torre tenían un alto grado de isomorfismo con el comportamiento evaluativo de los académicos universitarios que dictan docencia en nuestras instituciones de Educación Superior y con las razones o explicaciones que esgrimen al momento de ser entrevistados sobre las maneras de llevar a cabo una evaluación. De esta forma, fuimos lentamente descubriendo las concepciones y teorías implícitas que estaban detrás de cada uno de las acciones evaluativas que solían efectuar. Estas concepciones permiten explicar la estabilidad de algunas actitudes de los docentes con relación a la evaluación y que justificarían el por qué los profesores no asumen en las prácticas formas alternativas de evaluación, pese a ser aceptados sus fundamentos y procedimientos que las reconocen como más efectivas que los sistemas evaluativos actualmente imperantes.

Por otra parte, coincidimos con la hipótesis de que si el estudiante reconociera las preconcepciones que maneja su profesor podría adecuar las estrategias de aprendizaje que le resulten más eficaces con relación al logro de los aprendizajes, evitando de esta forma conflictos o malos entendimientos con su profesor, que sólo generan fracaso y desánimo, lo que finalmente se traduce en una reprobación o abandono temprano de una carrera. Esta hipótesis es la que se sostiene en este artículo y que procuraremos contrastar y argumentar en su desarrollo.

Con el fin de proponer algunas recomendaciones y sugerencias sobre la forma de romper con la relación “estilo-acción evaluativa”

describiremos algunos de los aspectos que el modelo de De la Torre (1996) considera como importantes factores de influencia en el estilo de los docentes y los contrastaremos con algunos resultados que obtuvimos con la aplicación modificada de este modelo en docentes de las carreras de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Previamente a la descripción de los elementos considerados en el modelo haremos un análisis de algunos conceptos afines, que nos permiten acercarnos al constructo denominado “estilo evaluativo”.

Conceptos-clave

En primer lugar, nos referiremos a “estilo educativo”, entendido como una conducta relativamente constante que expresa el carácter típico del educador así como su trato con el educando. Las tipologías que nacen del estudio experiencial y hermenéutico o de la investigación empírica plantean tres variantes de estilos en los docentes: estilo autoritario, estilo democrático y estilo “laissez-faire”.

También resulta necesario analizar el concepto de “estilo docente”, es decir, las preferencias o tendencias cognitivo-actitudinales del profesor para afrontar las tareas que le son propias, como diseño, implementación, conducción y evaluación de los aprendizajes. En este estilo docente se estaría incluyendo el denominado “estilo didáctico” que estaría enfocado básicamente al comportamiento del docente a nivel del aula o salón de clases y, que incluso, podría comprender la forma peculiar de cada profesor para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje y considerar además la manera que éste tiene de relacionarse con sus alumnos.

Por otra parte, son importantes los “estilos de aprendizaje” de los estudiantes o las preferencias o tendencias cognitivo-actitudinales que muestran los discentes para afrontar tareas, tales como recopilar información, realizar tareas, preparar exámenes y controles. En este sentido, pueden existir de parte de los alumnos tendencias tanto ana-

líticas como globalizadoras de la información. Entwistle (1988) los llama “enfoques” de tipo superficial, estratégico y profundo.

Debemos recordar que tanto el estilo como las habilidades afectan el desempeño en una determinada tarea, pero la diferencia fundamental es que el desempeño en las tareas aumenta en la medida que aumenta la habilidad implicada; en cambio, el estilo puede permanecer inalterable e influir positiva o negativamente sobre la tarea dependiendo de las características y condiciones que la acompañan.

No podemos soslayar en este breve análisis conceptual que los estilos están directamente relacionados con las estrategias que cada persona utiliza para aprender y que en un primer momento fueron considerados como independiente de la inteligencia. Sin embargo, estudios más recientes han llegado a establecer una relación entre los estilos cognitivos y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Galeón 2001).

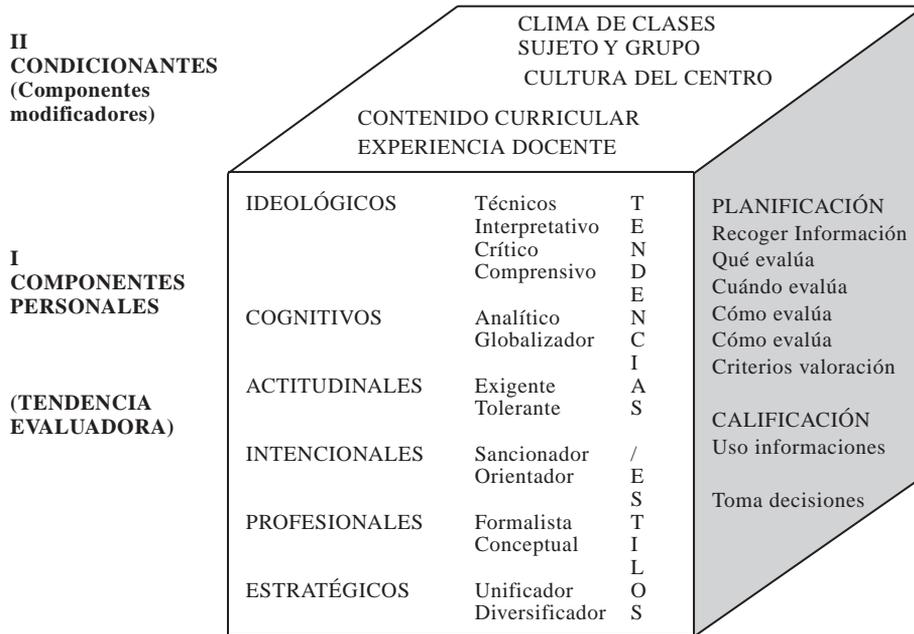
El modelo de estilo evaluativo de De la Torre

Como lo expresamos anteriormente, gran parte de nuestras reflexiones sobre estilo evaluativo de los docentes universitarios nacieron del estudio del modelo planteado por De la Torre (1996), el cual describiremos a continuación, a fin de mostrar las dimensiones que este autor considera en sus planteamientos e iremos señalando posteriormente las adaptaciones que nos hemos atrevido a introducir, a fin de hacerlo más próximo a nuestra realidad universitaria.

El autor del modelo señala que se aproximará a este nuevo constructo denominado “estilo evaluativo” desde diferentes ángulos, a saber, naturaleza del estilo evaluador expresada en términos de componentes personales y socioculturales, condicionantes y modificadores del estilo de evaluación y manifestaciones en las diversas actuaciones (Figura 1).

Figura 1

MODELO DEL ESTILO EVALUADOR SEGÚN DE LA TORRE



Con la finalidad de comprender esta propuesta modélica se describirá en forma breve el significado de los elementos anteriormente enunciados.

En cuanto a la naturaleza del estilo evaluador, el autor señala que si analizamos el comportamiento de los profesores en relación a la manera de recoger evidencias o vivencias de aprendizaje, de contrastarla con determinadas pautas de cultura, de enjuiciarlas y de responder a ellas en base a factores personales, podemos determinar la existencia de dos tipos de profesores: el de estilo reproductor que se preocupa más por la cultura, el conocimiento, por la adecuación a las normas o saberes aceptados y el de estilo transformador, quien estaría preocupado de la atención de las personas, de sus diferencias y de sus cambios.

De la Torre hace una salvedad entre lo que denomina componentes intrínsecos del estilo, haciendo referencia a los componentes ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos que subyacen en toda actividad evaluadora, diferenciándolos de los componentes modificadores y de actuación docente que son los que acentúan la realidad extrínseca. Dicho de otra forma, dos serían las dimensiones que convergen en la naturaleza del estilo evaluador: la cultura evaluativa, entendida como las variables socio-educativas que conducen a un docente a actuar en la práctica educativa de una forma determinada, y las características personales del docente, que actúan como filtro cognitivo y actitudinal de dicha cultura.

En este punto se hace hincapié en el componente ideológico, conformado por el conjunto de teorías implícitas, creencias y suposiciones que nos llevan a concebir la realidad y actuar sobre ella desde una perspectiva técnica, simbólica, crítica o comprensiva, aludiendo a los paradigmas hoy dominantes en las Ciencias Sociales, determinando la influencia de los cuatro paradigmas que rigen las Ciencias Sociales y que estarían afectando al proceso evaluador y que los denomina como técnico, interpretativo, crítico y comprensivo (De la Torre, 1996).

En lo que respecta al componente cognitivo del estilo evaluador, éste comprende el conjunto de estrategias mentales que se ponen en juego cuando tratamos de abordar una situación problemática, proceso o tarea (De la Torre, 1996), estrategias que a su entender pueden ser analíticas o globalizadoras. Será “analítico” aquel docente que le interesan los detalles de las respuestas del alumno y, sobre todo, el ajuste cultural de éstas, mientras que el “globalizador” se conduce por criterios de interpretación de carácter holístico o de opinión de máxima amplitud.

El componente actitudinal forma parte de la dimensión personal y se refiere a la exigencia o tolerancia para enjuiciar una determinada tarea y que se manifiesta claramente al momento de aplicar la

escala de calificaciones para certificar el rendimiento del estudiante. Desde la perspectiva de este componente existirían dos tipos de docentes: el “exigente” y el “tolerante”.

El componente intencional apunta a la utilización que el docente hace de las evidencias de aprendizaje recolectadas y que se manifiesta en un docente “sancionador” o un docente “orientador”.

De la Torre reconoce también un componente profesional que lo atribuye al modo del profesor para interpretar y enjuiciar las respuestas de los alumnos, ya sea prestando mayor atención a la forma o al fondo. Este componente está muy influenciado por las teorías implícitas, por las concepciones educativas y curriculares y, sobre todo, por la forma de determinar las coordenadas epistemológicas y metodológicas de la disciplina que enseña. De esta manera, reconoce dos categorías: “formalista” y “conceptual”.

Finalmente, en el componente estratégico está reconociendo las formas en que el docente utiliza una variedad de recursos y procedimientos para la obtención de evidencias de aprendizaje. Este factor está influenciado por la capacitación y perfeccionamiento didáctico que el docente continúa recibiendo directa o indirectamente a través de cursos o mediante la lectura de nuevos textos o publicaciones. Mientras unos recurren a una estrategia o un procedimiento evaluativo rutinario, al que denomina docentes de estilo “unificador”, otros emplean un abanico de estrategias y procedimientos no ortodoxos y, por consiguiente, asume una tendencia “diversificadora”.

El segundo parámetro del modelo de De la Torre lo constituyen lo que denomina condicionantes o componentes modificadores, que son aspectos relacionados con la experiencia y expectativas del propio docente, tales como el clima de la clase y la cultura del centro, los contenidos curriculares y las características distintivas del grupo y de los sujetos. De más está señalar la importancia de la experiencia, ya que en la medida que ésta se acumula el docente va manteniendo una postura de mayor estabilidad y más rutinaria, que lo hace

abanderizarse con determinadas estrategias y procedimientos evaluativos. Lo mismo ocurre con los contenidos curriculares de los programas de asignaturas que inciden fuertemente en los comportamientos didácticos y evaluativos de los docentes. Los profesores del área de las ciencias duras se diferencian de los de las ciencias blandas en las pautas y criterios que utilizan para efectuar sus evaluaciones; mientras a unos les interesa la cantidad y exactitud de los conocimientos, a los otros les importa la calidad y capacidad interpretativa de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, habría que reconocer que cuando existe en una institución una determinada cultura evaluativa, fruto de la aceptación y compromiso con un modelo o con ciertos principios, se tiende a una homogeneización de las formas y criterios de evaluación independientemente de la disciplina que se cultive.

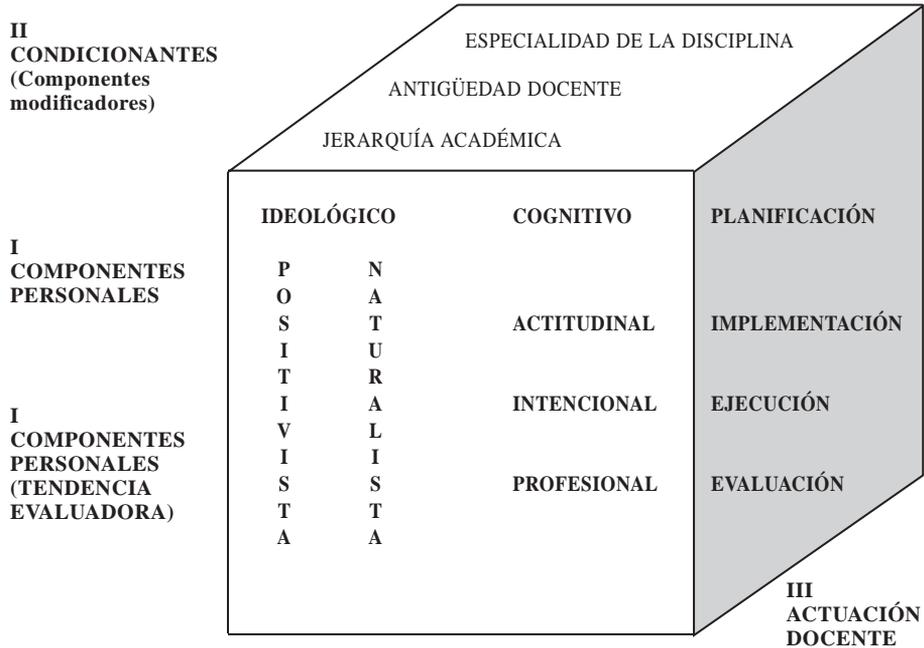
El tercer parámetro del modelo viene dado por lo que se define como la actuación docente, referida a la determinación de la intencionalidad de la evaluación, es decir, qué, cuándo y cómo se evalúa, o cuándo se determina el juicio de valor o cuándo se toma una decisión a partir de la información obtenida. El autor del modelo sitúa en esta dimensión la problemática de la asignación de calificaciones, separándola del uso de la información y de la toma de decisiones, lo que es un reconocimiento a la importancia que asume la función calificadora de la evaluación en los sistemas formales de educación, transformándose en el principal estímulo del aprendizaje.

Adaptaciones al modelo de De la Torre

Con la finalidad de poder llevar a la práctica los planteamientos del modelo y traducir sus dimensiones en comportamientos visibles en relación con las formas de evaluar de los académicos universitarios se introdujeron algunas modificaciones que facilitaron la operatividad del modelo (Figura 2).

Figura 2

ADAPTACIÓN DEL MODELO DE DE LA TORRE
(AHUMADA Y NÚÑEZ)



Considerando que el componente ideológico constituía el marco más relevante de los componentes personales y que a través de éste manifiesta el profesor una determinada tendencia evaluativa y, en consecuencia, se transforma en el sustrato de los otros componentes cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos, procedimos a dividirlo en dos grandes dimensiones, una primera denominada “técnica o positivista” y una segunda que se denominó “comprensiva o naturalista”. Pensamos que por tratarse de docentes universitarios en general incorporarlos a alguna de las cuatro corrientes paradigmáticas que han regido las Ciencias Sociales, a saber, técnica, interpretativa, crítica y comprensiva constituía un intento clasificador demasiado rígido que podría conducir a encasillar al docente en categorías demasiado estrechas, con indicadores o manifestaciones escasamente significativas.

Una segunda adaptación considera los otros cinco componentes personales que señala De la Torre y que redujimos a cuatro, ya que el denominado “estratégico”, a nuestro entender, se integra en los otros componentes.

La tercera modificación se relacionó con la dimensión “actuación docente” que fue estructurada en los cuatro momentos que se suelen dar en un accionar evaluativo: diseño, elaboración, ejecución y certificación, a diferencia de lo planteado en el modelo original que sólo reconocía dos grandes momentos: planificación y calificación. Los procesos de corrección, análisis de resultados y calificación quedaron incluidos en el proceso de certificación.

La última adaptación del modelo dice relación con las denominadas condicionantes o componentes modificadores, ya que de los cinco elementos propuestos en el modelo: clima de clase, sujetos y grupo, cultura del centro, contenido curricular y experiencia docente fueron sólo incorporados tres componentes modificadores: el área de trabajo o especialización, la experiencia docente y la jerarquía académica. Las razones de esta reducción solo obedecen a razones de cultura universitaria nacional y a factores que para nuestra institución eran sin duda considerados como más importantes. También cabe señalar que influyó en esta reducción la dificultad de analizar la importante variable “clima de clase”, que por razones prácticas y de tradición resulta de muy difícil determinación y estudio.

El estudio

1. Procedimiento

Con el fin de llevar a cabo la aplicación del modelo se procedió a elaborar un instrumento que considerara en su interior todos aquellos indicadores que de una u otra forma reflejaran comportamientos evaluativos específicos y que permitieran situar a un académico universitario que ejerce la función docente en un determinado estilo evaluativo.

Es importante señalar que utilizamos como instrumento base el Cuestionario de Estilos Evaluativos de De la Torre, al que se fue agregando, suprimiendo y modificando una serie de afirmaciones, mediante un proceso de validación por “juicio de expertos”, hasta llegar a conformar un instrumento con veinticuatro situaciones relacionadas con el posible accionar evaluativo de un docente universitario (ver Anexo 1).

2. *Población-objeto*

Con la finalidad de obtener una comprobación empírica de la existencia de diferentes “estilos evaluativos” en académicos universitarios se seleccionó una muestra de alrededor de cincuenta docentes de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pertenecientes a las Carreras de Ingeniería en Construcción, Ingeniería Informática, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Bioquímica.

Sólo fue posible obtener una respuesta de 35 de ellos, lo que pasó a constituir la población-objeto de esta investigación, analizada separadamente por especialidad, experiencia docente y jerarquía académica. Luego de un tratamiento estadístico de los datos obtenidos en las respuestas del cuestionario se procedió a un análisis e interpretación de los resultados y en base a estos hallazgos suponer algunas conclusiones.

Presentación y discusión de los resultados

Desde el punto de vista ideológico se pudo determinar que la mayoría de los docentes (58%) se inclinan hacia un estilo de tipo “naturalista” en contraposición al supuesto que por tratarse de carreras de carácter científico-tecnológico era de esperar resultados más cercanos a una concepción “positivista”. Posibles explicaciones de esta tendencia estriban en el hecho de que en los últimos años las

carreras de Ingeniería han mostrado un creciente interés en los aspectos didácticos, participando anualmente en eventos de Educación para la Ingeniería y en los cuales se han detectado una cantidad de trabajos con un corte evaluativo más cualitativo que cuantitativo.

Incluso, algunas preguntas específicas manifiestan en su respuesta situaciones inesperadas como que un 91,4% “da mayor importancia a los procesos que a los productos” (preg. N° 13). En las preguntas 6 y 14 los profesores de Ingeniería reconocen en un 80% que “no son los requisitos técnicos los que priman en su construcción” y que “las evaluaciones reflejen la calidad de los aprendizajes más que la cuantificación de éstos”.

Sin embargo, resulta importante destacar que algunos temas del cuestionario revelaron aspectos cuantificadores preocupantes, como, por ejemplo, las preguntas 17 y 23, ya que un 71% de los encuestados responde que no contempla “acciones remediales para los alumnos de bajo rendimiento” ni “disponen de medios alternativos para mejorar las deficiencias detectadas”.

Desde el punto de vista cognitivo, tres carreras de Ingeniería: Bioquímica, Química y Eléctrica demuestran un carácter “globalizador” (dan mayor importancia a la significación y sentido que los estudiantes dan a las respuestas), mientras Electrónica, Mecánica e Industrial se vislumbran como más “analíticas” (valoran aspectos de carácter puntual insistiendo en detalles y formalidades). Si bien es cierto que estos resultados podrían marcar una diferencia importante, se hace necesario un estudio más en profundidad de los contenidos de los programas para suponer que se trata de diferencias significativas desde un punto de vista evaluativo entre los diferentes tipos de carreras y que no serían las características propias de una determinada especialidad las que exigen preocuparse más de aspectos globales que puntuales.

En cuanto al componente actitudinal, sólo el área de la Ingeniería Industrial demuestra una tendencia mayor que las otras carreras a catalogar a sus profesores como de estilo “exigente” (evaluaciones

que se caracterizan por superar las capacidades y habilidades de los estudiantes y que se manifiesta en la estrictez para asignar calificaciones), ya que la mayoría aparece en el rango de “tolerantes” (flexibilidad en los criterios para asignar calificaciones). Si bien es cierto que hay alguna coincidencia de este resultado por tratarse Ingeniería Industrial de una carrera que tiene una demanda de alumnos de altos puntajes (alta aptitud académica), lo que justificaría la existencia de niveles de exigencia elevados de parte de los docentes a cargo de las diferentes cátedras de formación profesional.

En lo que dice referencia con el componente intencional, sólo se destaca el carácter “sancionador” (centra la evaluación en una función de comprobación de logros o resultados) de la carrera de Ingeniería Industrial, situándose en el otro polo las carreras de Bioquímica e Informática, que asumen un estilo fuertemente “orientador” (interés por el aprendizaje y por dar a la evaluación una función formativa). La explicación de esta nueva diferenciación de la carrera de Ingeniería Industrial estaría dada por las características de sus alumnos, señalada en relación con el componente “actitudinal” de sus docentes.

Finalmente, en lo que respecta al componente profesional hay una predominancia del estilo “formalista” (prestar mayor atención a los errores de forma, estructura y presentación) sobre el estilo “conceptual” (atiende más a los errores de concepto y a la falta de comprensión). Este resultado es fácilmente comprobable en la enseñanza universitaria en general y parece ser producto de una cultura evaluativa que se inicia en los niveles Básico y Medio de la educación formal y que resulta muy difícil desterrar de la Enseñanza Superior.

Al analizar en conjunto las tres dimensiones del modelo, es decir, los componentes personales, los componentes modificadores y la actuación docente, el análisis demostró que el mayor peso recae en el componente personal actitudinal (nivel de exigencia) y a nivel del diseño en lo que respecta a la actuación docente los que demuestran niveles altos de correlación (0,73 y 0,70, respectivamente). Llama la atención que la correlación resultó no significativa con respec-

to a los condicionantes modificadores: especialización, experiencia docente y jerarquía académica.

A modo de conclusión

Los resultados obtenidos podrían estar indicando el grado de importancia de determinar, en las diferentes carreras, el estilo evaluativo de sus docentes; con miras a considerar este factor como relevante en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se hace necesario seguir investigando esta temática a fin de comprobar el isomorfismo del modelo con situaciones evaluativas concretas y reales, aceptadas y asumidas tanto por los propios profesores como por los estudiantes.

Concordamos con el autor del modelo que si bien es cierto las componentes personales son importantes para determinar el estilo evaluativo de los docentes, no deja de tener una fuerte influencia la cultura imperante de los centros educativos, que se construye con el crecimiento y perfeccionamiento didáctico de sus profesores, con el intercambio de experiencias y, sobre todo, con la voluntad y actitud de innovar en un campo tan conservador y rutinario como el de la evaluación del rendimiento estudiantil.

Bibliografía

- Ahumada, P.** (2003) *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P.** (1999). "El estilo evaluativo en docentes de la Facultad de Ingeniería". *Proyecto DGI*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Aparicio, F. y González, R.M.** (1993). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. España. Universidad Politécnica de Madrid.
- De la Torre, S. y Mallart, J.** (1991). "Estilos cognitivos y currículo". *Bordón* N° 43, 39-54.
- De la Torre, S.** (1993). *Aprender de los errores*. Madrid. Escuela Española.

- De la Torre, S.** (1996). “Estilos de evaluación: ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores?” *Revista Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso. N° 28: 33-40.
- Entwistle, N.** (1988). *La comprensión del Aprendizaje en el Aula*. Barcelona. Editorial Paidós.
- García, E. y Pascual F.** (1996). *Estilos de Aprendizaje y Cognitivos*. Barcelona. Editorial CEPE.
- Fuentes, L.** (2003). *Análisis de la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Programa Doctorado en Lingüística. Universidad Católica de Valparaíso.
- Justicia, F. y Cano, F.** (1996). *Los estilos de aprendizaje en Psicología y Educación*. Barcelona. Editorial ELTB.
- Gardner, H.** (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Chile Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, L.** (2002). *Los estilos de evaluación: una propuesta para su caracterización y medición en una muestra de docentes no pedagogos de la Universidad Católica de Valparaíso*. Tesis de grado. Maestría en Evaluación Educacional. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Riding, R.** (1997). “On the nature of cognitive style”. *Educational Psychology*, vol. 17, N° 1 y 2, pp. 29-49.
- Sternberg, R.J.** (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Weber, E.** (1976). *Estilos de educación*. Barcelona. Editorial Herder.
- Witkin, H. y Goodernough, D.** (1985). *Estilos Cognitivos*. Editorial Pirámide. Madrid.

ANEXO 1

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Pedro Ahumada Acevedo-Livio Núñez Tapia

Profesión: _____

Area de trabajo (especialidad): _____

Experiencia docente (años): _____

Jerarquía: _____

INVENTARIO SOBRE ESTILOS DE EVALUACIÓN

Instrucciones

A continuación Ud. encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con el diseño, implementación, corrección y calificación de instrumentos evaluativos (pruebas, pautas, trabajos, etc.). Éstas han sido ordenadas por pares, en la que una de las afirmaciones marca una determinada idea evaluativa y la otra es opuesta o contraria.

Proceda a leer cada uno de estos pares de afirmaciones y elija aquella que mejor representa su quehacer o pensamiento evaluativo actual.

No omita. Marque con una (X) en el recuadro de la afirmación elegida.

Quando diseño un instrumento de evaluación me preocupo de establecer específicamente lo que voy a medir.	
Quando diseño un instrumento de evaluación determino de modo general lo que voy medir.	

Intento (prefiero) asignar calificaciones en números enteros o conceptos.	
Me interesa alcanzar una diferenciación en las calificaciones en término de notas fraccionarias o decimales.	
En la corrección de pruebas o trabajos los errores de forma como: ortografía, redacción, presentación, etc. inciden en la calificación	
Cuando corrijo errores de forma en los trabajos o pruebas de los alumnos, estos no inciden en su calificación.	
Mis evaluaciones parecen normalmente difíciles para los alumnos.	
Mis evaluaciones no presentan mayores dificultades para los alumnos.	
Procuró entregar la mayor cantidad de antecedentes sobre el tipo de evaluación que voy a aplicar.	
Normalmente doy indicaciones generales sobre el tipo evaluación que voy a aplicar.	
Suelo ser flexible en cuestiones de tiempos asignados al desarrollo de una evaluación.	
Soy estricto en cuanto al cumplimiento de los tiempos asignados en el desarrollo de una evaluación.	
En la corrección de preguntas de desarrollo además de constatar los errores suelo normalmente incluir observaciones o comentarios.	
En la corrección de preguntas de desarrollo normalmente constato sólo los errores, sin incluir comentarios a las respuestas.	
Me preocupo de cumplir con todos los requisitos técnicos que exige la elaboración de un instrumento de evaluación.	
Al construir los instrumentos de evaluación me baso en el conocimiento que tengo del tema más que en el cumplimiento de sus requisitos técnicos.	

Las preguntas que incluyo en las evaluaciones son esperadas o previsibles para los alumnos.	
Normalmente incluyo preguntas en las evaluaciones que para los alumnos constituyen situaciones poco previsibles.	
Me caracterizo por utilizar preferentemente un determinado tipo de instrumento de evaluación (por ej., pruebas orales o escritas de ensayo o de alternativas).	
Suelo utilizar diversos instrumentos en la evaluación de los cursos (por ej., carpetas, guías, pruebas de libro abierto, trabajos de investigación, informes, etc.).	
En la corrección de pruebas de respuesta abierta me preocupo que el alumno dé una respuesta detallada y completa de lo que se le pregunta.	
En la corrección de pruebas de respuesta abierta me preocupo de la comprensión global más que de los detalles.	
Incluyo instrucciones claras y precisas en mis evaluaciones, por lo cual tiendo a no aceptar preguntas durante el desarrollo de éstas.	
Por lo general, trato de orientar a los alumnos cuando no tienen claro el sentido de una pregunta durante el desarrollo de mis evaluaciones.	
Para mí tiene más importancia el examen que los resultados parciales del semestre.	
Para mí tienen más importancia los resultados parciales del semestre que un examen final.	
Procuró que las evaluaciones reflejen la calidad de los aprendizajes	
Procuró que las evaluaciones reflejen una exacta cuantificación de los aprendizajes.	
Al corregir valoro principalmente la comprensión global de las respuestas.	
Al corregir valoro aquellas respuestas que se ciñen a los criterios preestablecidos en la pregunta.	

Si utilizo pruebas prefiero las del tipo desarrollo con preguntas abiertas (pruebas de ensayo, pruebas tipo cuestionario).	
Los instrumentos de evaluación que utilizo son principalmente del tipo prueba objetiva con ítemes de alternativas (selección múltiple, verdadero-falso, etc.)	
Considero permanentemente la utilización de materiales o actividades de apoyo para aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento en las evaluaciones.	
Por lo general, no tengo contempladas actividades remediales para los alumnos que presentan bajo rendimiento en las evaluaciones.	
No suelo utilizar métodos matemáticos para calificar, ya que asigno notas a base de una apreciación global del valor de las respuestas.	
Para asignar calificaciones utilizó un método matemático o gráfico que arroje valores objetivos y precisos.	
En respuestas de desarrollo descuento puntaje por cualquier tipo de error cometido.	
Acepto cierto grado de flexibilidad en la corrección de respuestas de desarrollo, por lo cual suelo no descontar puntaje por errores puntuales.	
No suelo incluir preguntas de diferente grado de dificultad, ya que ésta depende del grado de aprendizaje del alumno.	
Me preocupo que en cada prueba exista un número de preguntas de distinto grado de dificultad, a fin de discriminar la calidad del aprendizaje de mis alumnos.	
Con la entrega de las calificaciones doy por finalizado mi proceso evaluativo.	
Al momento de entregar las calificaciones analizo los resultados con los alumnos.	
Por lo general, suelo negociar con los alumnos los criterios evaluativos en cuanto a su tipo, fechas, condiciones, etc.	
Por lo general, yo determino los criterios evaluativos como: número de evaluaciones, fechas, tipo de prueba.	

Me preocupo que la sala esté especialmente dispuesta para asegurar el trabajo individual durante el desarrollo de las evaluaciones.	
Considero que el desarrollo de las evaluaciones puede realizarse tanto dentro como fuera del aula, en forma individual o grupal.	
Suelo asignar la mayoría de las calificaciones en el rango medio de la escala de notas (3-4-5).	
Por lo general, no tengo problemas en asignar calificaciones en el rango máximo de la escala de notas (5-6-7).	

TABLA DE ESPECIFICACIONES

TENDENCIA GENERAL (Paradigma)	ETAPAS DEL PROCESO EVALUATIVO	COMPONENTES INTRÍNSECOS (Características personales)			
		Cognitivo	Actitudinal	Intencional	Profesional
Positivista		Analítico	Exigente	Sancionador	Técnico
	Planificación	1 – 3	15 – 41 – 43	23 – 47 – 53	5 – 33 – 39
	Implementación		7 – 17	49	9
	Corrección	11 – 31	19	25	29
	Calificación/Análisis	13	21	27	37
Naturalista		Globalizador	Tolerante	Orientador	Intuitivo
	Planificación	2 – 4	16 – 42 – 44	24 – 48 – 54	6 – 34 – 40
	Implementación		8 – 18	50	10
	Corrección	12 – 32	20	26	30
	Calificación/Análisis	14	22	28	38