

EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PROSPECTIVE EVALUATION OF LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Carlos Ossa Cornejo | Universidad del Bío-Bío | cossa@ubiobio.cl

Enviado: 12 julio 2020

Aceptado: 30 agosto 2020

RESUMEN

Se presenta una experiencia académica con estudiantes universitarios, centrada en un formato de evaluación según el concepto de potencial de aprendizaje de Vigostky. Se trabajó con 13 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad de la región del Biobío, de tercer año, 5 hombres y 8 mujeres. Se aplicó una evaluación inicial en base a una pauta de contenido, que sirvió de línea base, la que fue socializada con los estudiantes y permitió establecer líneas de mejoramiento de las respuestas; posteriormente se orientó en forma individual y online a los estudiantes para que fortalecieran sus respuestas y profundizaran en su aprendizaje. Finalmente se volvió a aplicar la misma evaluación, teniendo como base la información anterior, con una rúbrica que incorporó aspectos de contenido y de desempeño. El resultado mostró mejoras moderadas en el manejo del contenido y del desempeño en la mayoría de los estudiantes. Se concluye que los estudiantes no se encuentran preparados aún para el nivel de aprendizaje autónomo y autorregulado que implica este procedimiento, ya que se preocupan mayoritariamente de la nota y de responder a las expectativas del docente.

Palabras Clave: Psicología, evaluación, aprendizajes, constructivismo

ABSTRACT

An academic experience with university students is presented, it was centered on an evaluation format according to Vigostky's concept of learning potential. We worked with 13 third-year students of Psychology at a university in the Biobío region, 6 men and 7 women. An initial evaluation was applied based on a content guideline, which served as a baseline, which was socialized with the students and allowed establishing lines of improvement in the responses; later, the students were individually and online oriented to strengthen their responses and deepen their learning. Finally, the same evaluation was applied again, based on the previous information, with a rubric that incorporated content and performance aspects. The result showed moderate improvements in content and performance management in most students. It is concluded that the students are not prepared even for the level of autonomous and self-regulated learning that this procedure implies, since they are mainly concerned with the grade and responding to the expectations of the teacher.

Keywords: Psychology, evaluation, learning, constructivism

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje desde la mirada constructivista plantea la necesidad de lograr un desarrollo activo y dinámico de los conocimientos y habilidades con apoyo de mediadores (Malbrán y Villar, 2002), de manera que se pueda alcanzar el conocimiento profundo en un futuro cercano. Este desarrollo potencial del aprendizaje es un proceso interactivo, significativo y mediado (Piracés, 2017), que se construye mediante la interacción social y utiliza el lenguaje para modificar la estructura del conocimiento de las personas (Manterola, 2003). En coherencia con lo anterior, la evaluación de los aprendizajes desde esta mirada, no siempre se enfoca, como tradicionalmente se piensa, en los saberes que se han aprendido o se han entregado para memorizar.

Si bien el aspecto comparativo se encuentra siempre presente en el proceso evaluativo, dentro de los contextos educativos tradicionales, se plantea una comparación entre el resultado de los estudiantes, y estándares ajenos a ellos, derivados del conocimiento acumulado o de la experticia del docente. Sin embargo, el aprendizaje puede centrarse, por otra parte, en los desafíos y necesidades futuras, respecto de lo que la persona quiere y logra descubrir con ayuda de los demás, modificando su estructura de conocimiento y su capacidad cerebral (Noguez, 2002).

Esta idea de aprender hacia el futuro se relaciona con lo que Feuerstein denomina Potencial de aprendizaje (Noguez, 2002; Robles y Calero, 2003), y se define como aquellas funciones que aún no han madurado o no han logrado desarrollarse en la actualidad, pero con el apoyo de actividades de mediación, generan en un futuro cercano, su logro (Villar, 2004).

Los estudios prospectivos sirven para esta tarea, ya que permiten determinar aspectos de desarrollo en el mediano y largo plazo, que permite el logro de una meta futura deseable, tendencial y factible (Galarza y Almuiñas, 2013). De este modo una evaluación prospectiva del aprendizaje es el complemento pertinente para desarrollar una evaluación del potencial de aprendizaje en la formación de la persona.

En la evaluación prospectiva se tiende a considerar no solo los productos, sino además los procesos involucrados en el trabajo humano; es una comparación entre lo que la persona está realizando ahora, y lo que esta puede realizar en un futuro, gracias a la utilización de estrategias o herramientas orientadas a ese fin (Rose, 1991). Los estudios prospectivos son comunes en el área de la salud, encontrándose en estudios acerca de la efectividad y prevalencia de vida de pacientes frente a determinados tratamientos (Chow, Davis, Holden, Tsao y Danjoux, 2005; Sethi et al., 2016) o en el caso de la evaluación de calidad de vida en pacientes con condiciones de salud (Surendran, Revathy, Prasanth y Kalpana, 2018). Sin embargo, son bastante escasos en educación, quizás debido a que, desde la perspectiva educativa tradicional, se intenta medir en el presente, más que proyectar hacia el futuro; propuestas de evaluación prospectiva se encuentran asociadas al concepto de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, desde la perspectiva de Feuerstein (Elliott, Resing y Beckmann, 2018; Ponce y Fernández, 2019).

La problemática abordada en esta experiencia, responde a la necesidad observada durante las clases, de generar una disposición más activa de los estudiantes hacia el aprendizaje, en relación con el proceso de evaluación. Habitualmente los procesos de evaluación se consideran como instancias de memorización de contenidos, que fueron pasados anteriormente, y orientados a precisar información determinada por el docente o el programa. Para modificar lo anterior, se debe considerar el aprendizaje como un proceso constructivo que puede lograrse mediante el desarrollo de procesos cognitivos y motivacionales complejos, sin quedarse fijados en un contenido específico, rescatando la reflexión y la creatividad y la motivación hacia el conocimiento profundo.

Descripción del entorno educativo o centro

Los usuarios y beneficiarios directos fueron 13 estudiantes de un curso de formación electiva sobre el rol del psicólogo en el sistema escolar, correspondiente al quinto semestre de la carrera, 5 varones y 8 mujeres. Con la innovación aplicada se esperaba que los estudiantes generaran una disposición activa sobre el aprendizaje, indagando y profundizando temáticas relativas al tema visto en clases. Del mismo modo, se esperaba un mayor nivel de habilidades de análisis y reflexión, así como una disposición diferente al considerar la evaluación, como un espacio prospectivo, dinámico y mediado de aprendizaje.

Es un curso teórico-práctico que tiene por objetivo analizar las principales problemáticas que aborda la disciplina en el contexto nacional actual, incorporando una forma transversal de definir los problemas e identificando el rol del/la psicólogo/a en éstos, explorando cómo la psicología aporta a la comprensión y abordaje de temáticas de alto impacto social, analizando las variables individuales, grupales y sociales en sus dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales, en el Chile de hoy.

Estrategias o procedimientos de la experiencia

La experiencia consistió en el diseño y aplicación de una situación de evaluación prospectiva sobre el rol y las funciones de la psicología educativa, comenzándose desde una línea base que se solicita mejorar, y se evalúa el resultado de ese avance en comparación con la línea base. El objetivo de la propuesta fue aplicar una estrategia de evaluación prospectiva y constructivista para fortalecer habilidades de aprendizaje potencial, que permitiera en forma específica: a) Diseñar una actividad de evaluación prospectiva para medir habilidades de aprendizaje potencial de los estudiantes; b) Fortalecer capacidad de autoanálisis sobre el nivel de aprendizaje logrado; c) Promover disposiciones motivacionales para el aprendizaje y niveles de conocimiento a partir de la reflexión y la indagación colaborativa; y, d) Analizar resultados de la aplicación de la estrategia en la promoción de aprendizajes de la asignatura.

Con esta experiencia se buscó generar una disposición diferente frente al aprendizaje y a la evaluación, al dotarla de características de dinamismo y colaboración de manera que los estudiantes tuvieran una actitud más activa y profundizaran temas relacionados al

considerado en la evaluación, pero desde su propia perspectiva. Se plantea una evaluación resignificada en base a motivaciones propias y elaboradas desde el mismo estudiante para ganar significación (Santos-Guerra, 2003), así como una concepción de la evaluación más prospectiva y constructiva (García y Rojas, 2003).

Del mismo modo, se utilizó el aprendizaje colaborativo y las rúbricas como medios de aprendizaje y evaluación, con implicación personal y colectiva (Rodríguez, Gil y Torres, 2014). Así, el rol del docente fue plantear el nivel inicial de conocimientos, realizar retroalimentación prospectiva del aprendizaje a lograr, y evaluar los logros finales del proceso; el estudiante en forma individual y colaborativa, promovía indagación de los temas a aprender, profundizaba los contenidos y reflexionaba sus aprendizajes en base a la retroalimentación.

La rúbrica utilizada para la evaluación (ver anexo), fue construida expresamente para la ocasión, y desarrollada colaborativamente entre los académicos participantes, considerando como criterios de evaluación y calificación:

1. Capacidad de comprensión de la tarea. Comprende las preguntas y su finalidad
2. Capacidad de análisis profundo. Desarrolla un manejo de ideas argumentado y evidenciable
3. Pertinencia de la información. Relaciona adecuadamente las respuestas con los textos o fuentes consultadas.
4. Reflexión del proceso de aprendizaje. Establece un discurso reflexivo acerca de la tarea y del mejoramiento de sus respuestas.
5. Magnitud del cambio cuantitativo. Nivel de mejoría en la cantidad de respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.
6. Magnitud del cambio cualitativo. Nivel de mejoría en la profundidad y manejo de ideas en respuestas correctas, en comparación con la primera evaluación.

La experiencia de innovación contempló las siguientes etapas:

1. Planificación: En esta etapa se elaboró el diseño de la experiencia considerando el periodo del segundo certamen. Este diseño contó con el apoyo de la académica que coordinaba las asignaturas de pregrado.
2. Diseño de instrumento y rúbricas de calificación: En esta etapa se adaptó el certamen a aplicar al curso, y se generó la rúbrica considerando indicadores cualitativos y cuantitativos.
3. Aplicación: Se definieron tres momentos, en primer lugar, la evaluación de la línea base de conocimientos, en que se aplicó un certamen escrito individual respecto a los temas de funciones y rol del psicólogo educacional, evaluando lo que los alumnos ya sabían; luego los dos docentes se repartieron los certámenes y evaluaron el nivel base de cada estudiante, con una rúbrica para la evaluación y la retroalimentación. Ambos docentes otorgaron la retroalimentación en forma individual en clases a la semana posterior al certamen, dándose un espacio de tiempo para que los estudiantes conversaran entre sí para analizar su evaluación, y otorgando una

semana más para la preparación final del certamen en base a la retroalimentación y la indagación personal y colectiva. Los estudiantes tuvieron conocimiento de la rúbrica de evaluación final antes de entregar el certamen. Los docentes se repartieron nuevamente los certámenes para evaluar y se dio retroalimentación conjunta a los alumnos sobre sus resultados finales.

Dentro de los resultados alcanzados, se observó un mediano avance de los resultados de aprendizaje. Una estudiante demostró un avance importante respecto a la cantidad de temas considerados y la profundidad de los análisis, por el contrario, dos estudiantes no mostraron mayor variación respecto del trabajo inicial; los restantes diez mostraron avances en los temas, pero no en el nivel de análisis.

Se esperaba que gracias a las orientaciones que se otorgaron, los estudiantes profundizaran tanto en el tipo de análisis que debían realizar sobre el rol del psicólogo educativo, como en la identificación de otros temas de su interés. Sin embargo, el desarrollo de los trabajos no alcanzó un análisis profundo, sino más bien, se centró en el mejoramiento de las respuestas del instrumento de evaluación, con escasa preocupación de mejorar las competencias de aprendizaje que se requieren para profundizar el manejo profundo y significativo del contenido.

El mayor logro fue la valoración de la instancia de evaluación como un proceso diferente, orientado al desarrollo de procesos de análisis y reflexión del propio aprendizaje. A través de la implementación de la rúbrica y el proceso completo de evaluación diseñado fue posible generar un espacio formativo para el desarrollo de estas habilidades, ya que los estudiantes lograban darse cuenta el ámbito o la habilidad que no habían desarrollado de la forma esperada.

De forma anexa a lo anterior, y como un logro complementario, se pudo generar un trabajo colaborativo entre docentes frente a una evaluación escrita, y finalmente, la generación de una rúbrica que permite la evaluación prospectiva y el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según el constructivismo, la educación debe permitir el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero muchas veces, la evaluación se centra más en el contenido que en la promoción de habilidades (Santos Guerra, 2003). La evaluación prospectiva busca un vínculo entre contenidos y habilidades para generar aprendizajes innovadores y significativos, contando con el apoyo del docente como mediador del proceso (Piracés, 2017).

Por otra parte, es una opción interesante para potenciar procesos colaborativos, tanto entre los estudiantes, en la preparación de sus certámenes, como entre docentes, en la preparación y evaluación conjunta de los aprendizajes. La posibilidad de considerar la

evaluación como una acción prospectiva es una innovación que permitiría potenciar el desarrollo teórico en los estudiantes, y al mismo tiempo, fomentar procesos metacognitivos y de autorregulación de su aprendizaje.

De este modo, está en consonancia con las exigencias planteadas para la educación superior, respecto del desarrollo de competencias de alto nivel cognitivo, colaboración y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, se aprecia que requiere de un mayor trabajo respecto a la flexibilidad cognitiva de los estudiantes, como a su capacidad de proyectar temas en el área de estudio, puesto que de esa manera logran trascender el contenido para privilegiar el desarrollo cognitivo profundo.

Un elemento relevante para su ejecución efectiva radica en el asesoramiento que los docentes otorgan al proceso de retroalimentación de la evaluación inicial, y a las tutorías orientadoras para la presentación del trabajo final; se debe considerar al menos unas dos semanas para este acompañamiento, y recordarle a los estudiantes que no solo deben preocuparse del contenido de la actividad evaluada, sino que además, de los propios procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.

Una de las limitaciones encontradas en el proceso fue la rigidez cognitiva de la mayoría de los estudiantes frente al formato de certamen escrito, ya que los resultados de la preparación final no tuvieron un gran nivel analítico y reflexivo, centrándose mayormente en el contenido. Por otra parte, el hecho de quedar supeditado al trabajo autoguiado, supuso también una dificultad en los estudiantes, pues no estaban seguros(as) de ampliar o profundizar más en los temas por temor a alejarse del contenido del certamen, lo que no permitió contar con miradas propias ni contenido innovador.

Finalmente, como proyección de esta experiencia, se puede señalar su potencialidad como estrategia de potenciamiento de los aprendizajes, y promoción de los procesos colaborativos y de autodeterminación en el aprendizaje. Estos aspectos deben ser mayormente analizados y trabajados en otras experiencias educativas, pero sin lugar a dudas, son objetivos altamente valorados como aprendizajes fundamentales para el siglo XXI (Labarrere, 2006; Silva y Maturana, 2017).

REFERENCIAS

- Chow, E., Davis, L., Holden, L., Tsao, M., y Danjoux, C. (2005). Prospective assessment of patient-rated symptoms following whole brain radiotherapy for brain metastases. *Journal of pain and symptom management*, 30(1), 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2005.02.009>
- Elliott, J., Resing, W. y Beckmann, J. (2018). Dynamic assessment: a case of unfulfilled potential?. *Educational Review*, 70(1), 7-17, DOI: 10.1080/00131911.2018.1396806

- Galarza, J. y Almuiñas, J. (2013). La prospectiva: una herramienta para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios. *Revista Congreso Universidad*, II(3), 1-12
- García, M. y Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de psicología*, 15(2), 65-76.
- Malbrán, M. y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. *Orientación y Sociedad*, 3, 1-14
- Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexión con la sala de clases*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-15. Recuperado en 27 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200009&lng=es&tyng=es.
- Piracés, E. (2017). L.P.A.D: Evaluación dinámica del potencial de aprendizaje. *Publicaciones Didácticas*, 84, 26-28. En: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/084005>
- Ponce, F. A., y Fernández, M. T. (2019). The Learning Potential Assessment-2 in Yaqui Native American children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 23-40. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-ponc>
- Rodríguez, J., Gil, J., y Torres, J. (2014). La evaluación orientada al aprendizaje: aplicaciones en la práctica. En *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (2014), p 1-19 (pp. 1-19).
- Rose, R. (1991). Prospective evaluation through comparative analysis: youth training in a time-space perspective, In, P. Ryan, *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills*. London: The Falmer Press
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Eds.
- Sethi, S., Wang, F., Korson, A. S., Krishnan, S., Berzin, T. M., Chuttani, R., Pleskow, D. K., y Sawhney, M. S. (2016). Prospective assessment of consensus criteria for evaluation of patients with suspected choledocholithiasis. *Digestive endoscopy : official journal of the Japan Gastroenterological Endoscopy Society*, 28(1), 75-82. <https://doi.org/10.1111/den.12506>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017) Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-132
- Surendran, V., Revathy, S., Prasanth, G. y Kalpana, B. (2018). Prospective Assessment of Quality of Life and Quality of Death of Patients With Advanced Cancer. *Journal of Global Oncology* 4(2), 116s

Villar, C. (2004). *El potencial de aprendizaje: La mediación en la resolución de problemas*. Serie Pedagógica 4-5, 359-374.

ANEXO

Rúbrica de calificación

Crterios	Inexistente (0 p.)	Muy bajo (1 p)	Bajo (2 p.)	Mediano (3 p.)	Alto (4 p.)	Muy alto (5 p)	Superior (6 p)
Preguntas							
Capacidad de comprensión de la tarea	No responde correctamente a ninguna de las preguntas	Responde correctamente solo a una pregunta	Responde correctamente a dos preguntas	Responde correctamente a tres preguntas	Responde correctamente a cuatro o cinco preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencias superiores en 1 o 2 preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas, logrando competencia superior en tres o más preguntas
Capacidad de análisis profundo	Hay solo análisis descriptivo en todas las ideas	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay una que logra comprensión	Hay análisis descriptivo en la mayoría de las ideas, hay dos que logra comprensión	Hay análisis descriptivo en la mitad de las ideas, la otra mitad logra comprensión	Hay análisis comprensivo o en cuatro de las seis preguntas.	Hay análisis comprensivo o en todas las preguntas, además hay análisis relacional en algunas preguntas	Hay análisis comprensivo o en todas las preguntas, además hay análisis relacional en todas las preguntas
Pertinencia de la información	La respuesta no se ajusta al contenido preguntado en ninguna pregunta	La respuesta se ajusta al contenido preguntado solo en una pregunta	La respuesta se ajusta al contenido consultado, en dos preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en tres preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en cuatro preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en todas las preguntas	La respuesta se ajusta al contenido preguntado en todas las preguntas, y plantea otra información anexa pertinente
Certamen global							
Reflexión del proceso de aprendizaje	No hay reflexión de aprendizaje	-----	Hay escasa reflexión de aprendizaje	-----	Hay mediana reflexión de aprendizaje	-----	Hay alta reflexión de aprendizaje
Magnitud del cambio cuantitativo	No existe mejoramiento en respuestas	-----	Hay mejoramiento en hasta 50% de respuestas	-----	Hay mejoramiento entre 50 y 75% de respuestas	-----	Hay mejoramiento en 100% de respuestas
Magnitud del cambio cualitativo	No existe mejoramiento en respuestas	-----	Hay mejoramiento solo en pertinencia	-----	Hay mejoramiento en pertinencia y comprensión	-----	Hay mejoramiento en reflexión y transferencia
Puntaje total				Nota			