

La Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje Desde la Perspectiva del Alumno

El Caso de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza/UNAM.

Fausto Tomás Pinelo Ávila*

Resumen: Para transformar la educación superior en México, es necesario innovar la enseñanza y el aprendizaje. Modificar estos procesos en su concepción y sus acciones no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos. Se diseñó y aplicó un cuestionario de opinión respecto a la evaluación del aprendizaje a 785 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza de la UNAM, con la finalidad de caracterizar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades instruccionales, obteniéndose la validez de constructo y confiabilidad del instrumento, mediante un análisis factorial y el coeficiente alpha de Cronbach. El diagnóstico de las respuestas a los cuestionarios fue desde una perspectiva cuantitativa. **Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, investigación aplicada, estudiantes, opiniones, educación superior.

Introducción

El tema de la opinión —o actitud— de los estudiantes hacia la evaluación resulta cuando menos innovador, pues apenas existe bibliografía sobre el mismo, al tiempo que es de sumo interés tanto para profesores como para alumnos. Unos y otros se beneficiarán si se ponen al descubierto las concepciones latentes y los pensamientos implícitos, determinadas actitudes y experiencias fruto de la cultura profesional, cierto currículo oculto sobre el poder expresado en la evaluación y, sobre todo, desde la perspectiva modular aplicada en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Profesores y alumnos han aceptado determinadas reglas o pautas marcadas por la cultura evaluativa del momento y del lugar. El alumno sabe muy bien que no todos los profesores se fijan en las mismas cosas ni corrigen de igual modo, ni con igual exigencia. Existe una *cultura sobre la evaluación* (de la Torre 1998).

La formación de los estudiantes requiere de condiciones para el aprendizaje que permitan el dominio de

los conocimientos involucrados, de tal forma que sus aspiraciones no se reduzcan a superar barreras para lograr los criterios mínimos de acreditación, aun cuando le impliquen un gran esfuerzo, particularmente cuando este esfuerzo no coincide con el logro de aprendizajes significativos, sino que se traduce en una carrera de obstáculos o pruebas de resistencia.

Profesores y alumnos pueden verse involucrados en actividades de alta calidad académica, en las que confluyen sus intereses, habilidades y situaciones particulares. La identificación de limitaciones y deficiencias en el aprendizaje no debe dar lugar a que simplemente se les califique como malos estudiantes o malos docentes. Más bien debe orientarse hacia el planteamiento de alternativas que les permitan realizar una enseñanza y un aprendizaje de excelencia.

Edith Litwin (1998), construye una serie de implicaciones para la evaluación que orientan o señalan las dificultades que se generan cuando se

evalúa. Instala a la evaluación como un conocimiento que se construye en una institución en la que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tienen un sentido privilegiado.

Manifiesta que en el acto de evaluar preocupa el reconocimiento de los límites, autolímites, e imposiciones en el conocer, las prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de la misma como actividad solitaria o cooperativa. Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizamos en las prácticas evaluativas, reconocer nuestros límites como docentes (en tanto configuramos en nuestras clases una auténtica labor de construcción del conocimiento y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber.

Existen miles de páginas sobre modelos y estrategias de evaluación, su conceptualización, experiencias in-

* Profesor de Tiempo Completo de la Carrera de Psicología en el área educativa de la FES Zaragoza de la UNAM. Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle y candidato a Doctor en Educación por esa misma universidad.

novadoras de evaluación, instrumentos y recursos sobre la evaluación de programas, centros y profesores, evaluación curricular y desde luego, la referida al rendimiento del alumno.

Revisión de la literatura

A pesar de contar con una extensa literatura al respecto, apenas existen referencias relativas a las *actitudes u opiniones hacia la evaluación*, la base de datos ERIC/AE (Full Text Internet Library-Student Evaluation); en las distintas revistas de evaluación en inglés que se revisaron desde 1995 a la fecha: *Assessment and evaluation in Higher Education*, *Assessment in Education*, *Studies in Educational Evaluation*, *Journal of Educational Measurement*, los 7 volúmenes del *Practical Assessment, Research & Evaluation*, ponen de manifiesto la complejidad conceptual, instrumental y aplicativa de la evaluación educativa.

Pero al tiempo evidencian un vacío significativo: ¿cuáles son las percepciones subyacentes en la evaluación escolar? ¿Cuáles son los efectos educativos, curriculares y didácticos de estas actitudes?

Así pues, para transformar la educación superior en México, es necesario innovar en la enseñanza y en el aprendizaje. Modificar estos procesos en su concepción y sus acciones, no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos.

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 sis-

temas 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.

México ha podido tener acceso en los últimos cinco años a la posibilidad de enriquecer su conocimiento sobre los alumnos. Es posible considerar que pasamos de un ámbito donde nada más nos comparábamos nosotros mismos a un ámbito donde nos podemos comparar con los mejores desarrollos existentes en el mundo, y tener por tanto, una visión mucho más crítica y mucho más rica de nuestra realidad (Zorri-lla 2000).

Dentro de este contexto, se puede considerar que se ha avanzado de manera significativa, en el sentido de que llegamos ya ubicar a los estudiantes como el foco central al que debe hacer referencia toda actividad en una institución, y con mayor razón en una institución de educación superior. Si bien los estudiantes de educación superior constituyen el sector en el que se ha centrado el mayor número de las investigaciones sobre el tema de los jóvenes y la educación, gran parte de ellas se refieren a los alumnos más en su carácter de objeto de estudio, que como interlocutores, como sujetos, que expresen sus opiniones y consideraciones sobre su situación como tales (Carvajal 1993).

Como pone de relieve Gallagher (1994), durante los últimos años se ha modificado la concepción de la función de los alumnos, pasando de considerarse receptores pasivos de información a aprendices que toman decisiones — *decision makers* — sobre qué y cómo aprenden. En el caso de nuestra investigación nos

hemos centrado, inicialmente, en las situaciones de examen. Somos conscientes de que los exámenes constituyen únicamente un elemento de la evaluación sumativa, y de que existen otras —y quizás mejores— opciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y sobre todo, en el sistema de enseñanza modular —trabajos, ejercicios prácticos, portafolios...—, pero también es cierto que los exámenes aún son el medio más utilizado —y en muchas ocasiones el único— en las aulas universitarias. Este hecho lo ponen de manifiesto Gros y Romañá 1995 (referido por Pérez 2000) en un estudio realizado sobre qué implica ser profesor en la universidad, cuando constatan que siguen siendo los exámenes los que determinan la calificación de los estudiantes de la universidad.

No es nuestro objetivo estudiar con profundidad las razones de este hecho, pero constatarlo nos ha conducido a centrar nuestro trabajo en construir, validar y confiabilizar un instrumento que nos permita analizar la percepción que exhiben los estudiantes universitarios ante la evaluación escolar como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudios empíricos no publicados, realizados en México, indican que el culto al conocimiento ha hecho presa también de la evaluación. Aproximadamente el 90% de los exámenes universitarios pulsan conocimientos de los alumnos referidos al «estándar» que aparece en un libro o en sus apuntes. El porcentaje incluye exámenes cuyo contenido son problemas, pues en ellos lo que se pide es repetición mecánica de procedimientos o rutinas de cálculo. En síntesis, los exámenes exigen conocimientos obtenidos y manejados sin reflexionar, conocimientos incomprensidos, meramente

memorísticos (*rote learned*) (Rugarcía 1998).

Por muchos años, el fin principal de la educación fue la formación de estudiantes con conocimientos en un dominio. Construir un conocimiento básico fue el núcleo central. Recientes descubrimientos han cambiado esta meta. El énfasis ahora, es el de producir conocimientos elevados a nivel individual, la resolución de problemas bajo presión, destrezas profesionales y un aprendizaje manifiesto, por ejemplo, el aprendizaje en contextos de la vida real (Dochy 2001).

Por lo tanto, es necesaria una propuesta apropiada para la evaluación y la enseñanza. La enseñanza tradicional considera a los estudiantes como recipientes pasivos de información. La memorización del contenido, expuesta por el profesor, ha sido el principal objetivo del proceso institucional. La enseñanza y el aprendizaje son procesos individuales con el profesor enfrente de la audiencia, un conglomerado de estudiantes (Segers, Dochy y De Corte 1999; Dochy y Mc Dowell 1997).

El enfoque de evaluación que acompaña a esta aproximación de la enseñanza, sólo se concentra en la examinación del conocimiento elemental, supuestamente adquirido por medio del ejercicio tedioso y la experiencia práctica; ensayos y repeticiones de lo que fue enseñado en clases o en el libro de texto. Bajo estas circunstancias las pruebas, en especial las de elección múltiple, falso y verdadero o correlación, han sido las herramientas comunes para la evaluación (Birenbaum 1996).

Como una oposición al enfoque tradicional, la evaluación y enseñanza moderna enfatizan la importancia

de la adquisición cognitiva particular, metacognición y las competencias sociales (Dochy y Moerkerke 1997; Segers 1999). Este enfoque en la evaluación es a veces llamada una «cultura de la evaluación» (Wolf et al. 1991; Kinasser et al. 1993; citado por Dochy 2001).

Planteamiento del problema

El interés por investigar en torno a la evaluación del aprendizaje escolar, tiene como punto de partida el compromiso como docente y psicólogo educativo en la instrumentación de estrategias que permitan ir más allá de la asignación de calificaciones.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias constituyen uno de los componentes fundamentales de su funcionamiento, puesto que proporciona información que permite valorar la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo y de los resultados de los mismos.

La evaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes nos parece una variable especialmente relevante, por lo que, sin subestimar la importancia de las demás, hemos centrado en ella nuestra investigación¹. La opinión de los estudiantes es probablemente, el mejor camino para reunir los datos con respecto a la evaluación del aprendizaje, aunque dándole la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo.

Los motivos que nos conducen a profundizar en el estudio de esta dimensión son los siguientes:

1º. La falta de coherencia entre los criterios de evaluación de diferentes asignaturas de un mismo conte-

nido, la ausencia de criterios objetivos y generales de evaluación y el desajuste entre los contenidos impartidos y los niveles exigidos.

2º. La existencia de investigaciones que demuestran cómo el sistema de evaluación que utilizan los profesores para valorar el aprendizaje de los alumnos afecta la calidad de dicho aprendizaje. Se ha llegado a considerar que las interacciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación (Elton y Laurillard 1979; Marton, Hounsell y Entwistle 1984; Biggs 1993, 1996 a, citado por Pérez y Cols. 2000).

3º. La constatación de la existencia de diferentes modelos de evaluación, centrados exclusivamente en los criterios que aplica cada profesor (Mateo 2000).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, hemos centrado el objeto de estudio de nuestra investigación en la caracterización de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

Interrogantes de investigación

Las interrogantes de la investigación que se proponen son los siguientes:

¿Cuál es la opinión de los estudiantes con respecto a la evaluación de su aprendizaje?

¿Está el proceso de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología enmarcado exclusivamente en supuestos empiropositivistas²?

¹ Algunas de éstas, siguiendo el estudio realizado por Hernández Pina (1997) son los objetivos de la institución, el rendimiento del profesorado, los programas académicos, los servicios, la gerencia, la financiación y las relaciones externas.

¿Cuáles son las prioridades de transformación en el proceso evaluativo antes mencionado?

Objetivos

Diseñar un cuestionario de opinión de los alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del Plan de Estudios y actividades instruccionales de la carrera.

Obtener la validez de constructo o factorial y la confiabilidad o consistencia interna del cuestionario de opinión.

Hipótesis:

La opinión de los estudiantes con respecto a la evaluación de su aprendizaje, revela que no existe una estrecha relación entre la función que se le atribuye a la evaluación y las actividades e instrumentos empleados por el profesor.

La mayoría de los alumnos de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, abordan la evaluación desde un contexto empiropositivista.

Los reactivos del cuestionario explican la opinión de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje en las diferentes actividades instruccionales de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Metodología:

a) Los Sujetos

Se aplicó el «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje» a 785 estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza durante el semestre 2002/01. Su intervalo de edades fue de 18-23 años.

b) Diseño de investigación.

Se recurrió a una investigación no experimental o ex post-facto, sien-

do el estudio de tipo transeccional descriptivo; denominados en las ciencias sociales y del comportamiento diseños muestrales. Con base a la construcción de una escala tipo Likert que permite clasificar y medir propiedades de individuos, grupos u objetos.

c) Instrumentación y materiales

Se eligió la escala Likert para la elaboración del «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje» (Palacios y Pinelo, 1994).

c.1) Descripción de la técnica: El método o técnica de escalamiento para medir las variables de interés, se aboca, principalmente a la medición de actitudes.

Consiste en un conjunto de reactivos presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de las personas a las que se les administra. Se presenta cada afirmación y se le pide a la persona que externé su opinión eligiendo uno de los cuatro o cinco puntos de la escala.

La denominación de «variable» es equivalente a los factores, dimensiones o categorías, mientras que se toman como indicadores las respuestas que da la persona a un conjunto de proposiciones. En sentido estricto, los indicadores son las respuestas dadas, mientras que las opciones usadas para obtener esas respuestas constituyen los reactivos o ítems de la escala (Abaroa y García, 1995).

Hernández y Morales (1994) hacen notar que las escalas de actitudes, aunque no correspondan a un nivel de medición de intervalo se acercan a este nivel y suela tratarse como si fueran medidas de intervalo, asimismo, añaden que si bien la escala Likert es en estricto sentido una esca-

la ordinal, es común que se trabaje con ella como si fuera de intervalo.

c.2) Dimensiones del cuestionario de opinión:

Dimensión I. Evaluación tradicional y características de los exámenes escritos.

Dimensión II. Estrategias en la evaluación.

Dimensión III. Participación en la evaluación.

Dimensión IV. Valor de la calificación.

Dimensión V. Autoevaluación

Estas categorías atienden al manejo de la evaluación del aprendizaje de los sistemas escolarizados, particularmente en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Con estas categorías se construyeron los enunciados a fin de explorar la opinión de alumnos/as con relación a cinco alternativas: Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo. El número de enunciados varió en razón de las posibilidades de exploración de cada una. El «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje» comprendió un total de 44 reactivos.

d) Procedimiento de aplicación.

La aplicación del «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje» se llevó a cabo en las aulas designadas a la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza, y durante la realización de Clase Teórica, con una capacidad promedio de 60 estudiantes. A los profesores/as previamente se les informó y solicitó su cooperación y anuencia para disponer de 30 a 40 minutos a fin de aplicar el cuestionario. A los alumnos/as se les solicitó que anotarán el grupo, sección

² El empiropositivismo, se puede caracterizar por asumir la existencia de verdades absolutas e inmodificables.

y fecha en el espacio correspondiente, garantizándose el anonimato de su respuesta. 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 su pregunta al aplicador.

e) Resultados.

Primeramente, se agruparon los reactivos que se interrelacionaban en categorías o dimensiones, derivados de un análisis lógico-teórico del sistema de evaluación considerado eficaz o conveniente. Las dimensiones del «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje», se respaldó por medio de la validez de contenido y de constructo.

Después del diseño, piloteo y aplicación del «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje», se procedió al empleo de técnicas de análisis empírico. Los resultados obtenidos se exponen de la siguiente forma:

e.1) Confiabilidad del cuestionario: Mediante el *Coefficiente 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. De los 44 reactivos originales, sólo se consideraron 31 reactivos para su análisis, ya que los demás no tenían un peso estadístico significativo para la confiabilidad. Así, se obtuvo un coeficiente alpha .7379 para ese número de reactivos. De ahí se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

e.2) Validez del cuestionario: Se presentan los resultados derivados del análisis factorial para probar la dimensionalidad de las valoraciones obtenidas.

Para examinar la validez de constructo, construcción interna del ins-

trumento «Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje» y determinar si los factores empíricos confirman los elementos que el instrumento se propuso medir, recurriremos al método estadístico denominado *Análisis Factorial con Rotación Varimax*.

e.3) Análisis factorial de los ítems del cuestionario

El estudio de la agrupación de los ítems del cuestionario en dimensiones con la totalidad de los datos, se llevó a cabo a través del análisis factorial (AFAC). Elegimos el método de análisis de los componentes principales con la normalización de Kaiser por considerarlo adaptado a nuestras necesidades.

Seguidamente presentamos los valores asociados a los factores retenidos para el análisis. Incluimos también la referencia del porcentaje acumulado de varianza explicada por la consideración sucesiva de los factores (Tabla 1).

Nos encontramos con un primer factor que explica el 10,1% de la varianza asociada a la matriz de correlaciones entre las variables del cuestionario. Los 5 factores retenidos explican el 31% de la varianza. Ambos datos (la varianza explicada por el primer factor y la varianza explicada por el conjunto de los primeros factores) resultan ser perfectamente asumibles en el contexto de este tipo de estudios; no es fácil encontrar, al estudiar los datos resultantes de la aplicación de este tipo de cuestionarios, que tan reducido número de factores den cuenta de ese porcentaje de varianza cuando se incluye ese número de variables.

Por esta razón, las *comunalidades* «explicadas» de cada una de las variables (la suma de los cuadrados de la correlación de cada variable con el conjunto de los factores retenidos), que exponemos en la Tabla 2, pueden considerarse, en términos

generales satisfactorios. En la Tabla 3 presentamos la matriz factorial reducida (para los factores extraídos), rotada (ortogonalmente) y simplificada (se han eliminado las cargas factoriales inferiores a 0,35).

A la vista de la tabla anterior, procedimos a la extracción de la relación ordenada de los ítems que saturaron cada factor con cargas factoriales superiores a los 0,25, lo que nos permitirá ofrecer una explicación suficiente, más clarificada y parsimoniosa (Tabla 4).

Considerando globalmente los contenidos a los que hacen referencia los ítems vinculados con cada uno de los factores, en la Tabla 5 aparecen las saturaciones y el texto.

Discusión y conclusiones

Dada la importancia conferida a los exámenes como medio para evaluar el aprendizaje del alumno, éstos tienden a considerar al examen como el más adecuado para poder manifestar lo aprendido en un curso específico o para que el profesor obtenga las evidencias y decidir su acreditación o no, viéndose reflejado en el agrupamiento del factor I: evaluación tradicional. También, confirma que la tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido para conseguirlos y a valorar la enseñanza en tanto en cuanto conlleva la consecución de resultados (Eisler 2000, citado por Mateo 2000). Además. La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significará alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad.

Asimismo, los/as estudiantes consideran necesario utilizar diferentes instrumentos para evaluar sus conocimientos. Por ejemplo, en la carrera de psicología de las FES Z podemos afirmar que una de las actividades más recurridas es el Servicio, tarea realizada en las clínicas multidisciplinarias localizadas en la periferia de esta institución. Este asunto es de especial interés en lo referente a los componentes investigativos y de la práctica laboral del currículum, consustancial a la educación superior. La obtención para la evaluación presenta cierto sesgo que privilegia las clases y las pruebas y exámenes que se efectúan en el aula, más que al trabajo de los/as estudiantes en las clínicas donde realizan tareas propias de la profesión y de la investigación.

Por otro lado, los alumnos/as ven a la participación como un elemento clave en la evaluación de su aprendizaje. Inferimos que se debe al trabajo modular realizado en la carrera, mismo que deriva de los modelos alternativos en educación. Para ello, el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología «...propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular» (1979, p. 24). Así, se definen las habilidades necesarias para abordar los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje y se especifican las actividades instruccionales para lograrlo. Las actividades son teóricas (Clase, Seminario y Sesión Bibliográfica), y prácticas (de Laboratorio y de Servicio).

En resumen, como menciona González (2000), la multiplicidad de factores que intervienen en las decisiones sobre cómo llevar a efectos la evaluación, con qué instrumentos y procedimientos, explica el carácter relativo de los mismos y la insistencia de que no existen medios instrumentales que tengan un valor uni-

versal; esto es, que se ajusten a todas las finalidades, aspectos y circunstancias. A esto debe añadirse que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativo. La evaluación consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución. De esta manera se optimizan las acciones de la realidad evaluada para favorecer el cambio en profundidad (Mateo 2000).

Bibliografía

Abaroa, A. H. y García, C. J. (1995) «Evaluación de la actividad docente en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza». *Tesis de Licenciatura*, Facultad de Psicología, México. UNAM.

Birenbaum, M. (1996). «Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment», en: M. Birenbaum y F. Dochy, *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. (pp. 3-30). Klumer. Boston.

Carvajal, A. (1993). «Estado del conocimiento sobre los alumnos». Cuaderno N° 1, *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

de la Torre, Saturnino. (1998). «Estilos de evaluación. ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores?», en: Medina, A. y Cols. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. UNED. Madrid.

Dochy, F. (2001). «A new assessment era: different needs, new challenges», en: *Research Dialogue in Learning and Instruction*, N° 2, 11-20.

Dochy, F. y McDowell, L. (1997). «Introduction: assessment as a tool for learning», en: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, N° 4, 279-288. Elsevier Science Ltd. London.

Dochy, F. y Moerkerke, G. (1997). «Assessment as a mayor influence on learning and instruction», en: Anderson, L. (Edit.). *Educational testing and assessment: Lessons from the past, directions for the future*. *International Journal of Educational Research*. Vol. 27, N° 5, 355-445. Elsevier Science Ltd. London.

Gallager, J. J. (1994). «Teaching and learning: New models», en: *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195

Hernández Pina, F. (1997). «El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Innovación de las instituciones universitarias», en: Salmerón Pérez, H. (Ed.). *Evaluación educativa*. 7ª *Jornadas sobre la LOGSE*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Hernández, A. y Morales, V. (2000). «La actitud en la práctica deportiva: concepto». En: *Revista Digital*, Año 5, N° 18, Febrero. Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós. Buenos Aires.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

Palacios, S. C. y Pinelo, F. (1994). «Evaluación del aprendizaje escolar en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza». *Tesis de Maestría*. ULSA. México

Pérez Cabani, M. L. Y Cols. (2000). «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», en: *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30

Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (1979). FES Zaragoza, UNAM. México.

Rugarcía, A. (1998). «Lo que usted siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar», en: *Revista de la Educación Superior*, N° 107. ANUIES. México.

Segers, M. (1999). «Assessment in student-centered education: does it make a difference?», en: *UNISCENE, Newsletter*, 2, 6-9.

Segers, M.; Dochy, F. y De Corte, E. (1999). «Assessments practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum», en: *Learning Environments Research*, 2, 191-213.

Zorrilla, J. F. (2000). «Políticas públicas y el conocimiento sobre los alumnos», en: De los Santos, J. (Comp.). *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*. Universidad de Colima.

TABLA 1
Porcentaje de varianza explicada por cada factor
resultante del AFAC

Factor	Varianza explicada	% varianza explicada	% varianza acumulada
1	3,133	10,1	10,1
2	1,827	5,8	16,0
3	1,667	5,3	21,3
4	1,515	4,8	26,2
5	1,483	4,7	31,0

TABLA 2
Comunalidad asociada a cada variable por el AFAC

Variable	Comunalidad	Variable	Comunalidad
1	.444	23	.636
2	.594	25	.435
3	.710	26	.597
4	.508	28	.489
9	.495	29	.506
10	.502	30	.456
11	.482	31	.437
12	.517	32	.617
13	.487	33	.621
14	.561	35	.456
15	.410	36	.613
16	.455	38	.314
17	.499	40	.546
21	.483	41	.551
22	.622	42	.406
		44	.559

TABLA 4
Ítems que saturan cada factor

I	II	III	IV	V
1	4	12	11	2
9	23	13	16	14
21	32	44	17	30
25			42	
26				
28				

TABLA 3
Correlación de cada ítem con los factores resultantes
del AFAC

Variable	I	II	III	IV	V
1	.500	-	-	-	-
2	-	-	-	-	.748
3	-	-	-	-	-
4	-	.426	-	-	-
5	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-
9	.608	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-
11	-	-	-	.416	-
12	-	-	.661	-	-
13	-	-	.561	-	-
14	-	-	-	-	.638
15	-	-	-	-	-
16	-	-	-	.618	-
17	-	-	-	.622	-
18	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-
21	.658	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-
23	-	.764	-	-	-
24	-	-	-	-	-
25	.575	-	-	-	-
26	.734	-	-	-	-
27	-	-	-	-	-
28	.681	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-
30	-	-	-	-	.404
31	-	-	-	-	-
32	-	.744	-	-	-
33	-	-	-	-	-
34	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	-
36	-	-	-	-	-
37	-	-	-	-	-
38	-	-	-	-	-
39	-	-	-	-	-
40	-	-	-	-	-
41	-	-	-	-	-
42	-	-	-	.386	-
43	-	-	-	-	-
44	-	-	.550	-	-
% Varianza	10.1	5.89	5.37	4.88	4.78

TABLA 5
Contenidos de ítems y saturaciones en cada factor

Factor I: Evaluación tradicional

Item	Texto	Carga factorial
26	En las pruebas, el alumnado demuestra su aprendizaje.	.734
28	El examen es el instrumento apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación.	.681
21	La valoración de la productividad escolar debe ser a través de pruebas escritas.	.658
9	Los exámenes indican los resultados de cada alumno/a en el proceso del aprendizaje.	.608
25	Un/a estudiante que obtiene un 10 (MB), es el/la que más desarrollo su aprendizaje.	.575
1	Las pruebas escritas son un modo de medir la solución de problemas.	.500

Factor II: Estrategias en la evaluación

Item	Texto	Carga factorial
23	Cada tipo de conocimiento requiere una forma diferente de evaluación.	.764
32	Cada tarea o materia requiere un tipo de evaluación particular.	.744
4	El estudio posterior de los exámenes aplicados por el profesorado, es un método para analizar la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.	.426

Factor III: Participación en la evaluación

Item	Texto	Carga factorial
12	La evaluación da importancia al trabajo grupal y al aprendizaje por equipo.	.661
13	El alumnado participa en la evaluación.	.561
44	El trabajo hecho en equipo permite una evaluación de los conocimientos.	.550

Factor IV: Valor de la calificación

Item	Texto	Carga factorial
17	Es necesario valorar más el trabajo final de cada materia.	.622
16	Las calificaciones suponen un fuerte impacto en los alumnos.	.618
11	Es necesario establecer de forma consensuada los criterios de evaluación que se usan en la carrera.	.416
42	La evaluación genera competitividad entre el alumnado	.386

Factor V: Autoevaluación

Item	Texto	Carga factorial
2	La autoevaluación es uno de los métodos alternativos con respecto a la evaluación tradicional.	.748
14	Es conveniente que los alumnos/as inicien un proceso de autoevaluación de su propio aprendizaje.	.638
30	Es conveniente la participación del grupo en la asignación de calificaciones.	.404

Copyright of *Revista de Mexicana de Orientación Educativa* is the property of Centro de Investigacion y Formacion para la Docencia y Orientacion Educativa, S.C. (CENIF, S.C.) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.