

Hacia una práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje y mejore la enseñanza*

Luis Eduardo Pinchao Benavides**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Pinchao, L. (2016). Hacia una práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje y mejore la enseñanza. *Revista UNIMAR*, 34(1), 57-69.

Fecha de recepción: 16 de junio de 2015
Fecha de revisión: 30 de noviembre de 2015
Fecha de aprobación: 18 de marzo de 2016

RESUMEN

El presente artículo, fruto de una profunda revisión documental y una primera experiencia de autoobservación de la propia práctica evaluativa a la luz de estos contenidos, busca impeler al personal docente a volver una y otra vez sobre esta importante responsabilidad, inherente a su oficio de educador profesional, pues la evaluación tiene egregia incidencia en la calidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual viene bien volver una y otra vez sobre esta importante tarea. En esta ocasión, la reflexión centra su atención en el fundamento ético-moral de la evaluación, el cual reclama del docente, comprender cada vez más su episteme, dimensionar su estado de la cuestión y re-pensar esta práctica a la luz de la reflexión personal, las demandas sociales e institucionales, las exigencias de las teorías y modelos pedagógicos vigentes, entre otros.

Palabras clave: Evaluación, docencia, enseñanza-aprendizaje, práctica evaluativa, calidad educativa.

Towards an evaluative practice that promotes learning and improves teaching

ABSTRACT

This article, the result of a profound documentary review and a first experience of self-observation of the evaluative practice itself, seeks to encourage teachers to go over and over again on this important responsibility inherent to their profession as professional educators, since the evaluation has high incidence in the educational quality and in the learning of the students. On this occasion, the reflection focuses on the ethical-moral basis of evaluation, which demands that the teacher increasingly understand their episteme, size their state of the issue and re-think this practice in the light of personal reflection, the social and institutional demands, the demands of theories and pedagogical models in force, among others.

Key words: evaluation, teaching, teaching-learning, evaluative practice, educational quality.

Para uma prática de avaliação que favoreça a aprendizagem e melhore o ensino

RESUMO

Este artigo é fruto de uma profunda revisão documental e de uma primeira experiência de auto-observação da própria prática avaliativa; procura encorajar os professores a repetirem uma e outra vez esta importante responsabilidade inerente à sua profissão de educadores profissionais, uma vez que a avaliação tem alta incidência na qualidade educacional e na aprendizagem dos alunos. Nesta ocasião, a reflexão centra-se na base ético-moral da avaliação, que exige que o professor compreenda cada vez mais a sua episteme, dimensione o seu estado de reflexão e refaça esta prática à luz da reflexão pessoal, das exigências sociais e institucionais, as demandas de teorias e modelos pedagógicos vigentes, entre outros.

Palavras-chave: avaliação, ensino, ensino-aprendizagem, prática avaliativa, qualidade de ensino.

* Artículo de Revisión.

**✉ Licenciado en Filosofía y Teología; Magíster en Educación; Magíster en Pedagogía; docente investigador adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lpinchao@gmail.com

I. Introducción

En términos generales, la evaluación aplicada al campo de la educación alude a un proceso sistemático de búsqueda de información y comprensión del acto educativo, con miras a emitir juicios de valor, tomar decisiones y procurar mejoras. Así mismo, se manifiesta que la evaluación, asociada al aprendizaje de los estudiantes, constituye una condición importante para que el aprendizaje acontezca; razón por la cual, se insiste en estar presente durante todo el proceso y recibir, por parte del profesor, la atención e importancia que ésta merece. Más la experiencia cotidiana se encarga de mostrar que esta práctica suele estar circunscrita solo para los estudiantes, y dirigida específicamente al control de los conocimientos adquiridos, medidos a través de estándares claramente establecidos. Situación que convoca a observar, comprender y tener en cuenta los distintos factores y agentes implicados en esta práctica.

El sistema educativo ha dado potestad al docente, como agente depurador del proceso formativo de los estudiantes; en sus manos está el veredicto final, respecto de quién está listo o no para su promoción. No obstante, el personal docente, no puede limitarse a ser un mero juez que emite un fallo e imputa una sentencia; el fundamento ético del quehacer docente no debe perder de vista el sentido y fin último del acto evaluativo: el aprendizaje. Esto exige al docente autoevaluar, sin temores ni restricciones, su propia práctica evaluativa; solo así se logrará superar esa ilógica e injusta disquisición de atribuir el fracaso académico de los estudiantes como responsabilidad absoluta de éstos. De aquí la necesidad de volver, una y otra vez, sobre esta práctica con el objeto de analizarla y empoderarse de ella, de tal manera que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y la labor docente en general.

A la luz de reconocidos pedagogos y teóricos de reconocimiento nacional e internacional en el campo de la evaluación, la presente disertación se plantea como un pretexto para pensar y volver sobre el compromiso moral de la práctica evaluativa. No tiene sentido evaluar por evaluar, o hablar de nuevas teorías y modelos educativos y seguir utilizando ritos evaluativos descontextualizados y acrílicos. A esto se refieren Jorba y Sanmartí (2000, p. 21) cuando afirman: “si se quiere cambiar la práctica educativa

es necesario cambiar la práctica evaluativa; es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa”. En esta misma perspectiva, De Miguel et al. (2005, p. 42) afirman que “focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante supone necesariamente focalizar el proceso en los sistemas de evaluación”. En términos sumarios, no es otra cosa que revisar y direccionar la actividad evaluativa hacia su fin último y su sentido auténtico, pues antes que hacer numerosas y buenas evaluaciones, esta práctica debe preguntarse primariamente: ¿para qué evaluar?, ¿qué pretende?, ¿a quién beneficia y a quién perjudica?, ¿qué valores defiende y qué valores ataca? (Santos, 2003; Blázquez et al., 2010).

2. Metodología

Para la localización de los documentos bibliográficos se diseñó un formato de revisión documental constituido por cinco columnas y tres filas. Se estableció como encabezado el título de la investigación y el propósito de la revisión documental; el formato presentaba de manera explícita las categorías, subcategorías y sus respectivas preguntas orientadoras; solicitaba, también, describir el nombre del documento consultado, realizar la referenciación bibliográfica correspondiente, los aportes del texto y una primera interpretación o comentario del mismo. Con el mencionado formato como guía se realizó una búsqueda bibliográfica en las bibliotecas físicas disponibles en las universidades de la ciudad, las personales de los investigadores y en dos librerías destacadas de la región. Así mismo, se realizó una búsqueda en Internet, privilegiando los libros virtuales, los artículos publicados en revistas indexadas y documentos que tocaban de manera seria y profunda la temática, objeto de revisión.

3. La concepción de evaluación del docente define su accionar pedagógico

El objetivo último de todo sistema educativo consiste en que el estudiante aprenda, más concretamente que aprenda a aprender, a autogestionar sus propios procesos de aprendizaje (Álvarez y Villardón, 2006; Biddle, Good y Goodson, 2000; Biggs, 2005; Mateos y Pérez, 2006); un aprendizaje que “sirve para construir un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles, autoestructurantes, y que le permitan seguir aprendiendo autónomamen-

te a lo largo de toda su vida” (Hernández, Martínez, Fonseca y Rubio, 2005, p. 8).

Dada la relevancia que tiene la práctica evaluativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes viene bien realizar análisis constantes y profundos de esta actividad por parte del sistema educativo en general, pero principalmente de los profesores, responsables directos de ejecutarla y promoverla. Ello exige una revisión permanente de los principios que la orientan, los momentos en que se ejecuta, los criterios e instrumentos que la materializan. Este continuo replanteamiento, por parte del docente, debe estar precedido por la formulación de preguntas relevantes y el análisis minucioso de los efectos derivados de cada una de las formas implementadas para evaluar. Todo análisis realizado debe estar ligado con los propósitos de formación establecidos, el concepto y la teoría de aprendizaje que orienta este proceso, y ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada.

Dicha tarea exige al docente poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras que realiza, de lo contrario, será difícil comprenderlas y transformarlas (Santos, 1999). Sorprende encontrarse con docentes acrílicos de su propia práctica y herméticamente cerrados a críticas externas; actitud ingenua, por no decir irresponsable, que induce a ejercer una práctica educativa al margen de la calidad y la exploración de posibles alternativas de mejora. No obstante, hay quienes se preocupan constantemente por mejorar su práctica a través de la evaluación previamente deliberada, pues han entendido que su desempeño y el de los estudiantes, está intrínsecamente implicado con esta actividad.

Son los docentes, entonces, los agentes responsables de justipreciar los diversos logros de los estudiantes y orientar el proceso de evaluación para su aprendizaje, acentuando por sobre todo su carácter formativo. “Tal reconocimiento, implica una nueva cultura evaluativa que se traduce en prácticas que promuevan el conocimiento y la comprensión de los distintos estilos, formas y ritmos de aprendizaje” (Vergara, 2011, p. 7). Así mismo, convoca al docente a pensar la evaluación como un factor al servicio de la mejora del sistema educativo, pero sobre todo del desarrollo personal y social. Para ello habrá que empezar por comprender cómo se concibe la evaluación y la forma de cristalizarse en el aula, pues

el concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en toda su accionar pedagógico, condicionando de alguna manera todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Antúnez y Aranguren (2004), el paradigma evaluativo en que habita el docente constituye su forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Siguiendo esta idea Stiggins, Durán, Liston y Zeichner, citados por Prieto y Contreras (2008) sugieren cuestionar la diversidad de creencias que los profesores tienen acerca de la evaluación, sobre sus finalidades y funcionalidad; experiencias que en más de una ocasión han significado prácticas con escaso impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual se hace necesario impulsar cambios en las prácticas evaluativas, con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje. Esto significa que la evaluación de los aprendizajes constituye un componente esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las competencias a alcanzar. A manera de conclusión, se podría decir que las concepciones y las prácticas en torno a la evaluación son definitivas para alcanzar una educación significativa y dignificante.

Pero, la evaluación constituye un proceso supremamente complejo, donde confluyen una gran variedad de factores y aspectos, algunos de forma explícita y otros un tanto imperceptibles. Los primeros provienen, generalmente, del Estado o la institución educativa y están concretizados en contenidos y objetivos estandarizados, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas, condiciones de trabajo en las aulas, etc. Los segundos, de carácter implícito, proceden particularmente de los profesores, quienes establecen criterios y prácticas evaluativas relacionadas con los conocimientos y concepciones que éstos tienen sobre la enseñanza y la evaluación (Santos, 1999). A razón de esta complejidad el docente está llamado a tener un vasto conocimiento respecto de las teorías de aprendizaje, las tendencias epistemológicas de evaluación, las disposiciones emanadas por los sistemas de educación vigentes, los factores que afectan positiva y negativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, la comunidad estudiantil sujetos de evaluación; además de disponer de diversos recursos didácticos, estrategias y actividades de evaluación de los aprendizajes (Santos, 2003).

4. La práctica evaluativa vista desde la óptica del conductismo y la Psicología Cognitiva

Es deber del profesional de la educación conocer y comprender los objetivos perseguidos y contribuciones hechas por de las diferentes corrientes y perspectivas educativas, que a lo largo de la historia han tratado de explicar el fenómeno del aprendizaje y encausarlo hacia una significación más plena. Según Olmos (2008) una explicación detallada y pormenorizada sobre el aprendizaje y su evolución se recoge en las publicaciones de Coll, Palacios y Marchesi (1990), y Gimeno y Pérez (1994). Para el propósito de la presente reflexión solo nos detendremos a observar algunos rasgos relevantes del tránsito de la concepción conductista del aprendizaje hacia la perspectiva cognitiva de éste. Este punto es de vital importancia para entender la lógica de cada una de estas proclividades referidas al aprendizaje y, así no caer en la actitud ingenua de sobrevalorar a una e infravalorar a otra, sin conocer y comprender suficientemente los contextos en que surgen y las demandas sociales que están dando respuesta.

Entre las principales teorías de aprendizaje se distinguen dos grandes vertientes de alto impacto: las teorías conductuales o también denominadas asociacionistas y las teorías cognitivas. Cada una de ellas tiene una forma particular de concebir y asumir la tarea educativa de los estudiantes; la situación es comprensible en tanto responden a momentos históricos diferentes que demandaban necesidades y requerimientos también diversos; razón por la cual jamás deben considerarse perspectivas contradictorias o valorarse una más que la otra, sino que deben contemplarse como dos perspectivas diferentes y complementarias a la vez. La distinción principal está directamente relacionada con la concepción de aprendizaje que subyace en cada una. En la teoría conductista, el aprendizaje está basado en la asociación existente entre los estímulos y las respuestas, en donde el aprendizaje del estudiante (respuesta) es directamente proporcional a los estímulos adecuados que posee el estudiante (condicionamiento instrumental y operante) o son dados por el profesor (condicionamiento clásico). En las teorías cognitivas, el aprendizaje se da solo sí se modifican las estructuras mentales de los estudiantes (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983).

Las teorías conductuales consideran que el aprendizaje es un programa de sucesivos estímulos y

refuerzos orientados a modificar la conducta de la persona o a que ésta adquiera conocimientos, lo cual sucederá en la medida que sea capaz de responder correctamente a preguntas planteadas acerca del tema estudiando; dependiendo de su acierto o desacierto recibirá estímulos positivos o negativos. Entre los autores más renombrados se destacan: Pavlov (1932), Watson (1916), y Guthrie (1930), Hull (1943), Thorndike (1913) y Skinner (1953). Por su parte, las teorías cognitivas están interesadas en observar lo que acontece en la mente del estudiante cuando lleva a cabo una actividad de aprendizaje; está más interesado en el proceso que en el producto final, lo cual no significa que no le dé el puesto y valor que merece sino que centra su atención en los procesos cognitivos que dieron lugar a dicho producto; de aquí la diferencia con respecto a los conductistas, que confieren más relevancia a los resultados, a las respuestas del sujeto que al proceso en sí. Dentro de las corrientes cognitivas se destacan autores como Gagné (1970), Ausubel (1976), Bruner (1961), Vygostky (1962), Bandura (1986), entre otros.

Como se puede apreciar, en el tema de la evaluación, tanto el conductismo como el cognitivismo representan complementariedad; mientras el uno hace énfasis en observar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el otro, se enfoca en los productos provenientes de estas dos actividades educativas. Así mismo, por la importancia de su contenido para la evaluación es importante resaltar las condiciones requeridas para orientar el aprendizaje altamente significativo (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). La primera condición consiste en que el estudiante quiera aprender, esté motivado, tenga una predisposición para aprender. La segunda condición radica en que el contenido a aprender sea adecuado al nivel y posibilidades del sujeto. Y la tercera condición alude al equilibrio psicológico que debe tener el estudiante para aprender. Estas tres condiciones deben darse en todo proceso de aprendizaje y deben, por tanto, tenerse muy presente en la práctica evaluativa.

5. Factores del aprendizaje que la práctica evaluativa debe considerar

Existe una serie de factores en torno a los procesos de aprendizaje que influyen de manera positiva o negativa, tanto en estos mismo procesos como en la práctica evaluativa; así, por ejemplo, son determi-

nantes del aprendizaje los conocimientos previos que se tiene sobre el contenido a estudiar, las capacidades físicas y psicológicas que posee el sujeto que aprende, la motivación hacia el aprendizaje, entre otros. La actividad evaluativa debe percatarse de cuál es la situación de esta realidad estudiantil, porque a partir de ella comienza la acción e intervención del educador profesional, y el primer acto evaluativo debe efectuarse en esta fase. Existe un sinnúmero de estudios e investigaciones que corroboran los aciertos y desaciertos de este hecho (Álvarez, García, Romero, Gil y Rodríguez, 1999; De Miguel y Arias, 1999; De Miguel, 2005; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; Latiesa, 1990a, 1990b; Pérez y Nieto, 1994; Sánchez, 1996; Tejedor et al., 1998; Tejedor, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Tourón, 1984).

Entre los principales factores determinantes del aprendizaje, identificados por los investigadores mencionados en el párrafo inmediatamente anterior, y que la práctica evaluativa debe comprenderlos a cabalidad, están: los estilos y enfoques de aprendizajes, la motivación, la autoeficacia, los hábitos de estudio, etc. Según los autores mencionados y otros que se indicarán en los apartados consiguientes, dichos factores deben apreciarse como partes de un sistema que están relacionados de forma íntima entre sí, de tal forma, que cualquier cambio que acontezca en uno de ellos repercute en el resto, razón por la cual una auténtica evaluación debe, además de identificar y recorrer su ruta, contar con las estrategias, métodos e instrumentos acordes a la naturaleza de cada uno de estos factores. Con miras a que la práctica evaluativa dimensione los alcances e incidencia de ésta, en relación a dichos factores, se hace a continuación una breve descripción.

Respecto los estilos de aprendizaje, según Alonso, Gallego y Honey (1994, p. 48), los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Honey y Mumford (1986) reconocen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Estos estilos son definidos por Alonso et al. (1994) de la siguiente manera:

Activos. Las personas que tienen predominancia en el estilo activo se implican plenamente y sin prejui-

cios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos. Los teóricos adoptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías o modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos. El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Describen el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno. (pp. 70-71).

Uno de los instrumentos que se suele utilizar para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos es el *Learning Style Questionnaire* (LSQ) de Ho-

ney y Mumford, y traducido posteriormente como CHAEA por Honey y Alonso, basado en teorías del aprendizaje de tipo cognitivo. Comprende ochenta ítems, veinte para cada estilo (activo, reflexivo, teórico y pragmático). A partir de este modelo se puede diseñar y construir instrumentos de evaluación orientados a que los estudiantes puedan comprender su proclividad en estos estilos y, a su vez, el profesor evaluar en concordancia a las diversas maneras de irrumpir en el aprendizaje.

Por otra parte, el conocimiento conveniente de los enfoques de aprendizaje permite hacer acompañamiento y evaluaciones más coherentes a las características, ritmos y desempeños individuales de los estudiantes. Hablar de enfoques de los aprendizajes equivale a hablar de las diferentes maneras en que los estudiantes abordan su tarea formativa. El estudio realizado por Marton y Saljö (1976), es una investigación que estuvo orientada a conocer las diferencias individuales que los estudiantes muestran en su proceso de aprendizaje, concretamente al leer un texto, se logró identificar dos grandes enfoques de aprendizaje: uno catalogado de carácter profundo y otro de corte superficial. Ambos conceptos aluden a formas distintas de abordar y procesar la información; deben ser entendidos como la reacción de los estudiantes al ambiente de enseñanza en sí, donde ponen en escena sus intereses personales hacia la tarea y se puede evidenciar la influencia del contexto en el que interactúa; de tal manera que el acto evaluativo debe estar en sintonía con estas maneras particulares de asumir los procesos de aprendizaje, por parte de los estudiantes.

Según Biggs (1988, 1993); Entwistle (1995); Hernández (1993, 1996, 2000); Marton (1983); y Salas (1999), los enfoques de aprendizaje superficial y profundo se pueden sintetizar en los siguientes términos. El aprendizaje profundo se caracteriza por estar concentrado en el tema del discurso, lo que se asocia con un enfoque activo del aprendizaje y con el deseo de comprender el punto principal, establecer conexiones y extraer conclusiones. El estudiante personaliza la tarea, extrayendo su significado para su proyecto de vida personal y para la vida diaria; relaciona los contenidos de la tarea con otros conocimientos y con situaciones cotidianas; procura lograr que el aprendizaje tenga significación personal.

Las estrategias que se usan deben estar orientadas a lograr la comprensión y aumentar su capacidad cognoscitiva. A nivel de procesos, el estudiante interactúa relacionando los contenidos de la tarea con los conocimientos previos que posee, relaciona las ideas propias de la tarea con las de otros autores; y a nivel de resultados, consigue comprensión y conocimientos profundos y vastos.

Por su parte, el aprendizaje superficial se distingue por estar concentrado en el propio discurso, fundándose en la memoria, lo que se asocia con un enfoque pasivo del aprendizaje y con una postura que minimiza la tarea hasta situarla en el simple recuerdo, con el fin de reproducir los contenidos estudiados. Considera la tarea como una imposición y requisito para la obtención de una calificación positiva; evita significados personales y otros que la tarea pueda tener. Se basa en una motivación extrínseca, realiza la tarea para cumplir y evitar el fracaso escolar. Las estrategias utilizadas están al servicio de un aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo. Como resultado se consigue un nivel de comprensión nulo o superficial. Este tipo de estudiantes generalmente tiene un bajo rendimiento académico y tienen una tendencia a la deserción escolar.

En términos generales, desde un enfoque profundo, el estudiante se centra en el significado, en la búsqueda del mismo, en la comprensión, se interesa por la tarea y valora el esfuerzo; mientras que desde un enfoque superficial se potencia el esfuerzo mínimo, la escasa implicación en la tarea, y las actividades de predominancia memorística frente a la comprensión (Biggs, 2005). Esta situación obliga al acto educativo tener en cuenta los enfoques de aprendizaje en que se mueven los estudiantes, con el propósito de que esta práctica sea más significativa y asertiva para el estudiante. En este sentido, existen distintos instrumentos que pueden ayudar a evaluar los diferentes enfoques de aprendizaje, entre ellos se destaca el cuestionario *Study Process Questionnaire* (SPQ) (Biggs, 1987) y el cuestionario derivado de la revisión de éste *Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) elaborada por Biggs, Kember y Leung (2001); la versión finalmente manejada ha sido el "Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F)", traducción de Recio y Cabero (2005).

Otros factores de capital importancia que la práctica evaluativa no puede desconocer o infravalorar, porque en ellos se encuentra en juego el éxito o fracaso académico de los estudiantes son los hábitos de estudio, la motivación y las creencias de autoeficacia. Al respecto se hace a continuación una breve descripción de estos factores, con el ánimo de que el docente los analice y tenga muy en cuenta en su práctica evaluativa, pues el aprendizaje como tal y los resultados académicos de los estudiantes guardan una estrecha relación con estos tres factores; así, por ejemplo, el bajo rendimiento académico de ciertos estudiantes puede ser consecuencia de hábitos de estudio inadecuados o carencia de los mismos; también puede ser producto de la desmotivación estudiantil y el desconocimiento de sus capacidades y potencialidades humanas. Conozcamos brevemente aspectos relevantes en torno a estos tres factores mencionados.

Los hábitos de estudio son el conjunto de acciones recurrentes que el estudiante realiza para optimizar el aprendizaje; brindan la posibilidad de mejores resultados académicos, razón por la cual conocer y entrenarse en hábitos de estudio que potencien y faciliten la habilidad para aprender son pasos clave para sacar el máximo provecho y conseguir el mejor rendimiento en los años de formación académica; razón por la cual deben ser entendidos como prácticas de trabajo que ayudan a lograr o no los objetivos de aprendizaje, previamente establecidos por iniciativa personal o de la escuela. Dichos hábitos requieren del patrocinio de ciertas técnicas y recursos que medien y hagan más llevadera esta experiencia. En muchas ocasiones se suele confundir hábitos con técnicas de estudio; por este motivo conviene hacer una ligera diferenciación entre estos dos conceptos, teniendo en cuenta que los hábitos de estudio suponen la automatización de las técnicas. La expresión técnica de estudio hace alusión a instrumentos o herramientas que facilitan el estudio, y por consiguiente el aprendizaje; los hábitos de estudio suponen no solo que se conozca y aplique las técnicas de que se dispone para favorecer el aprendizaje, sino también conlleva modificaciones contundentes en las conductas. Según Negrete (2007) el estudiante debe reunir el material didáctico y dominar ciertas técnicas de aprendizaje: saber subrayar los puntos fundamentales y hacer notas al margen en los textos; elaborar mapas, cuadros sinópticos, resúmenes;

crear ejemplos de los conceptos clave; hacer un borrador antes del trabajo definitivo; investigar lo aprendido en cada clase; tener un directorio de grupo; además de administrar adecuadamente el tiempo.

El componente moral de la práctica evaluativa obliga a considerar que el éxito o el fracaso en el rendimiento académico (el aprendizaje) no sólo dependen de las cualidades intelectivas y el esfuerzo personal de los estudiantes, sino que otros factores, como los hábitos de estudio, tienen su cuota de participación en dichos resultados. Tejedor (2003), en sus trabajos investigativos relacionados con este tema, concluye que los hábitos de estudio son el mejor y más potentes predictores del rendimiento académico, pues a fin de cuenta lo que determina el buen desempeño académico es el tiempo dedicado y el ritmo que se imprime a las actividades de aprendizaje.

De igual manera, la voluntad de aprender (motivación) es uno de los factores de mayor influencia en el aprendizaje. Nadie aprende si no quiere, o no aprende significativa y suficientemente. La motivación puede definirse como la dirección y la intensidad del esfuerzo humano hacia el aprendizaje; la dirección entendida como proclividad a la búsqueda, en tanto el estudiante se siente atraído por ciertas situaciones; y la intensidad del esfuerzo referida a la cantidad de empeño que el estudiante emplea en una situación de aprendizaje. Diferentes investigadores han estudiado los factores que afectan la motivación, y han desarrollado modelos instruccionales en base a los cuales se puedan crear entornos de aprendizaje que promuevan la motivación adecuada (Alonso, 1997; De Corte, 1995; De Corte, Verschaffel, Entwistle y Merrienboer, 2003; Pintrich y Schunk, 2002). En términos generales, la motivación puede entenderse como ese motor que mueve al sujeto a conocer al mundo, un impulso que lo lleva a relacionarse con los otros y los objetos. Según González (2005) se distinguen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca corresponde a aquella conducta sin ningún tipo de contingencia externa, que emana de la interioridad personal y cuyo incentivo se fragua en la propia ejecución de la conducta. En otras palabras sucede cuando se actúa por interés personal, curiosidad o placer sin buscar recompensa alguna. Baquero y Limón (1999) corroboran

esta afirmación señalando que se refiere a aquellas acciones realizadas por propio interés y curiosidad, en donde no hay recompensas externas de ningún tipo. Según Pervin (1985), los seres humanos tenemos una tendencia innata a comprometer nuestros intereses, ejercitar las habilidades y superar desafíos imposibles. “Este movimiento hacia la autodeterminación se expresa en la motivación intrínseca, o el movimiento para participar en una tarea a causa del interés en la tarea por sí misma” (p. 133). Esta visión lleva a confirmar cómo ciertos aspectos de la personalidad pueden influir de forma positiva o negativa en las posibilidades del sujeto que aprende, y pueda de esta manera, conseguir las metas de aprendizaje previstas por la institución educativa.

Por su parte, la motivación extrínseca se activa cuando la conducta tiene influencias externas al propio sujeto, y por ende, busca el logro de algún tipo de recompensa. Baquero y Limón (1999) sostienen que

este tipo de motivación genera mejores resultados en las situaciones de aprendizaje que las motivaciones intrínsecas. No obstante, Pervin (1985) sostiene que la presencia de recompensas puede entorpecer la ejecución de la tarea, debido a que la actividad se realizaría por el hecho de obtener algún tipo de beneficio, perdiendo el sentido real de la tarea. Ahora bien, dado que la motivación está relacionada con el rendimiento académico, viene bien establecer qué elementos inciden en la motivación del estudiante, para actuar en consecuencia; lo cual nos remite a la necesidad de reforzar aquellas prácticas que promuevan la motivación de los estudiantes y reducir aquellas que contribuyan a la desmotivación de los mismos. Algunas de estas prácticas son recogidas por Arends (2007, p. 153) y se contemplan en la siguiente Tabla, las cuales pueden servir de guía para orientar los procesos de aprendizaje y llevar a cabo prácticas evaluativas con alto grado de significado para docentes y estudiantes:

Tabla 1. *Prácticas que promueven o destruyen la motivación*

Prácticas que promueven la motivación	Prácticas que destruyen la motivación
• Exigir rendición de cuentas a los estudiantes.	• Fomentar la competitividad.
• Proporcionar tareas adecuadas para la casa.	• Proporcionar andamiajes ineficaces.
• Verificar la comprensión.	• No monitorear el trabajo del estudiante.
• Promover un ambiente positivo en el aula.	• Asignar tareas de baja dificultad.
• Contar con metas y expectativas claras.	• Planificar de forma deficiente/incompleta.
• Usar aprendizaje cooperativo.	• Aplicar un ritmo demasiado lento.
• Asignar tareas de alta dificultad.	• Promover ambiente tenso en el aula.
• Monitorear el trabajo del estudiante.	• Prácticas instruccionales poco claras.
• Reforzar positivamente el trabajo realizado.	• Tener un dominio regular de clase.
• Aportar estrategias de instrucción claras.	• Fracasos al establecer conexiones.
• Valorar el esfuerzo de los estudiantes.	• Usar medidas disciplinarias y castigos públicos.

Otro factor a tener en cuenta en el contexto de la práctica evaluativa, por su alto grado de incidencia en el aprendizaje, es la autoeficacia. Bandura (1987, p. 416) la define de la siguiente manera: “juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.

En esta misma perspectiva, Schunk (1997, p. 131) señala que “la autoeficacia es lo que creemos que podemos hacer, no la simple cuestión de saber lo que hay que hacer”. Valverde (2012) considera que los sentimientos y creencias de autoeficacia son fruto de la reflexión personal que favorece el aprendizaje en el caso de los estudiantes, y genera prácticas re-

flexivas y críticas en el educador profesional. Como se puede apreciar, la autoeficacia se refiere a la percepción que tenemos las personas respecto nuestra capacidad para abordar diferentes situaciones, la cual está relacionada de modo directo con la motivación y el rendimiento académico; así lo demuestran distintos autores en sus investigaciones como Pintrich y Schunk, 1995; Bandura, 1992; Bandura, Barbaranelli, Caprana y Pastorelli, 1996; Valverde, 2012, quienes encuentran en sus estudios que dicha relación es recíproca, de tal forma que a mayor autoeficacia mayor motivación y mejor rendimiento; del mismo modo, si hay buen rendimiento aumenta la motivación y con ello la percepción de la autoeficacia será positiva.

A partir de los aportes de Bandura (1987), Herrera y Rodríguez (1990), se puede inferir la existencia de diferentes fuentes causantes de autoeficacia, que determinan la percepción de autoeficacia de cada persona; algunas de ellas son: logros de ejecución (experiencia), las experiencias vicarias (sensaciones y emociones que se viven a través de las experiencias de otras personas), la persuasión verbal y los estados fisiológicos. Dicho en otros términos, la autoeficacia de cada uno de los estudiantes será definida por las experiencias y los logros alcanzados, y por el contraste con los objetivos individuales alcanzados por sus compañeros en similares condiciones. La persuasión verbal efectuada por el profesor influirá de forma gradual en la ejecución de la actividad de aprendizaje de los estudiantes; dicha influencia será mayor si “se hace ligadamente sobre la capacidad del sujeto” (Herrera y Rodríguez, 1990, p. 20). También, el estado de ánimo, la salud física, psíquica, etc., son realidades fisiológicas capaces de producir autoeficacia, y en consecuencia aprendizaje significativo.

Como se manifestó, existe una fuerte relación entre autoeficacia y rendimiento intelectual, pues la autoeficacia representa una fuerza poderosa que convoca al estudiante a direccionar todos sus esfuerzos y capacidades cognitivas hacia el desarrollo de una determinada actividad formativa; así, por ejemplo, si un estudiante cree firmemente que es capaz de lograr buen rendimiento en una materia, ese mismo sentimiento y creencia hará que invierta y dedique mayor esfuerzo en conseguirlo; independientemente

del nivel del logro que se pueda alcanzar, siempre se traducirá en resultados favorables. De la misma manera, se aplica para el estudiante con baja o nula autoeficacia; cuando no cree en las posibilidades de desempeñar una actividad, no estimará oportuno dedicarle tiempo, ni esfuerzo alguno y, por tanto, no conseguirá buenos resultados. Herrera y Rodríguez (1990) al respecto manifiestan que:

(...) el individuo que se considera eficaz, se impone retos, intensifica sus esfuerzos cuando su rendimiento no se ajusta a sus metas, busca la causa de sus fracasos en atribuciones que favorecen su autoeficacia, afronta las tareas difíciles sin sentir estrés. Ello da lugar a logros, basados en esta autoseguridad. En cambio, la persona autoconsiderada ineficaz, evita las actividades complejas, reduce sus esfuerzos se da por vencida en seguida, agudiza sus dificultades personales, disminuye sus aspiraciones y padece en alto grado estrés y ansiedad. Lo que disminuye el rendimiento y genera gran malestar. (pp. 25-26).

Para evaluar las posibilidades de autoeficacia, se han desarrollado algunas escala de autoeficacia, como la de Sherer y Adams (1983), la cual consiste en un cuestionario compuesto por treinta ítems, divididos en dos subescalas (general y social); los participantes interesados podrán elegir las afirmación que se describen, en una escala de uno a cinco, siendo uno totalmente de acuerdo y cinco totalmente en desacuerdo (Fernández, 1987). En todo caso, el docente dentro de su práctica pedagógica y específicamente en la acción evaluativa, debe tener en cuenta el despliegue e incidencia de este factor en el desempeño académico de los estudiantes.

6. Otros factores que influyen en el aprendizaje y condicionan la evaluación

Según Cabrera (2000) las diferentes concepciones sobre el aprendizaje conllevan una serie de implicaciones en la evaluación; así, por ejemplo, cuando se considera que los conocimientos previos constituyen la base para crear nuevos significados en el proceso de aprendizaje y que, por lo tanto, las estructuras cognitivas previas y los conocimiento existentes se verán modificados como resultado del proceso de construcción del conocimiento, la evaluación se orientará hacia la funcionalidad y transferencia de conocimientos, incentivando actividades que así lo

promuevan, donde el estudiante pueda conectar los conocimientos de los que dispone previamente con los que se han de obtener, de modo que encuentre sentido y significado en aquello que aprende (Ausubel, 1976). Así mismo, es importante que los estudiantes conozcan y comprendan de antemano los objetivos de aprendizaje o las competencias a alcanzar, y los criterios con los que se evaluará los diferentes procesos de aprendizaje y los productos solicitados. Es relevante también que los estudiantes tengan la posibilidad de opinar y hacer aportes críticos sobre dichos criterios; por su parte, el docente, y en la medida de las posibilidades con otros docentes, sabrá discernir y contemplar las sugerencias hechas por los estudiantes. El conocimiento previo de las metas de aprendizaje ayuda al estudiante a trazar un norte a su proceso de aprendizaje y podrá organizar un itinerario adecuado de estudio y trabajo.

También, la autorregulación del proceso de aprendizaje es un aspecto clave en la construcción del conocimiento, en tanto el estudiante no se limita a aprender ciertos contenidos y construir determinados productos académicos sino que aprende a hacer seguimiento a su propio proceso de aprendizaje. No concibe que el docente sea agente exclusivo de esta tarea, sino que la asume como deber personal y condición esencial para obtener resultados satisfactorios. Para conseguir el desarrollo de esta destreza cognoscitiva se requiere, además de incentivar al estudiante hacia la experiencia autoevaluativa y coevaluativa, equiparlo de estrategias metacognitivas que faciliten y hagan posible el aprendizaje autorregulado. Al respecto, viene bien traer a consideración a Bordas y Cabrera (2001, p. 29) cuando afirman que: “la evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, y para regular dichos procesos”.

7. Conclusiones

La evaluación en el campo educativo constituye un suceso esencial para la calidad de este servicio; su concepción y práctica ha tenido múltiples manifestaciones como respuesta a los diferentes contextos históricos, las emergentes corrientes y modelos pedagógicos, las intencionalidades formativas previstas en los currículos, etc. Reflexionar sobre los

factores que inciden en la práctica evaluativa y sus alcances en los procesos de aprendizaje es una tarea irrenunciable e inaplazable del sistema educativo en general y del profesorado en particular; la evaluación tiene la misión de “promover en los estudiantes la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje” (Mateos y Pérez, 2006, p. 406) y, en el caso de los docentes mejorar su práctica pedagógica; razón por la cual, la evaluación debe constituirse en objeto de estudio y perfeccionamiento continuo.

En el caso personal, la revisión documental respecto al tema de la evaluación permitió evidenciar aciertos e impericias en la propia práctica evaluativa, los cuales se explicitarán en los resultados de la investigación que se adelante respecto a este tema; así mismo, ha ayudado a concienciar sobre la necesidad de investigar, profundizar e implementar nuevas prácticas de enseñanza y evaluación. Observar con detalle la manera cómo se despliega esta actividad en el aula y contrastarla con autores e investigadores expertos en el tema, ha permitido comprender su sentido epistémico y darle el lugar que merece en la tarea formativa de los futuros profesionales. El llamado a una evaluación asertiva de los aprendizajes es una invitación a velar por la exigencia académica, que pueda traducirse en mejores condiciones de vida y dignificación de las personas. Razón por la cual la actividad evaluativa debe hacer las veces de catalizador de los aprendizajes, una experiencia gratificante, tanto para estudiantes como para profesores.

Después de esta experiencia de revisión documental se podría decir que, en términos amplios, la evaluación no es otra cosa que la búsqueda sistematizada de información a través de estrategias, métodos e instrumentos confiables, con el ánimo de tomar decisiones consecuentes y asertivas. Esta experiencia debe ser un suceso agradable y exigente a la vez. No se trata de establecer un conjunto de criterios de imposible cumplimiento para los estudiantes, ni tampoco de constituirse en una serie de acciones ajenas al esfuerzo y compromiso académico. El componente ético de la evaluación servirá de guía para juzgar las responsabilidades acaecidas en el proceso evaluador y garantizará que la calificación, permita aprobar a aquellos que han aprendido verdaderamente e impida la promoción de los que no lo han hecho, incluyendo en este grupo a los estudiantes que se escudan en el esfuerzo de sus compañeros y

en el discurso quimérico para justificar su irresponsabilidad académica (Rizo, 2004).

8. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebe.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, V., García, E., Romero, S., Gil, J. y Rodríguez, J. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 23-42.
- Álvarez, Y. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Antúnez, Á. y Aranguren, C. (2004). Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Educere*, 8(25), 149-153.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar* (7ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood: Prentice Hall.
- _____. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- _____. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En: R. Schwarzer (ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp.3-38). Washington, D.C: Hemisphere.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprana, G. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Baquero, R. y Limón, M. (1999). *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad nacional de Quilmes.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). El contexto social cambiante. Implicaciones para los profesores y para la enseñanza. En: B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (comp.), *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo de transformación* (pp. 77-94). Barcelona: Paidós.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- _____. (1988). Approaches to Learning and to Essay Writing. En: R. Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- _____. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review a clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- _____. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor study Process Questionnaire. R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blázquez, P., Casse, J., Díaz, F., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F. y Sánchez, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Grefol, S.L.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth. A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30(1), 37-46.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. y Van Merriënboer, J. (2003). *Powerful learning environments*. Amsterdam: Pergamom.
- De Miguel, M. (coord.). (2005). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientación para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Miguel, M. y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 320, 353-378.
- Entwistle, N. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.
- Fernández, R. (dir.). (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Garanto, J., Mateo, J., y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 277, 127-170.
- Gargallo, B., Suárez, J., y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Guthrie, E. (1930). Conditioning as a principle of learning. *Psychological Review*, 37, 412-428.
- Hernández, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- _____. (1996). La evaluación de los estudiantes en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 25-50.
- _____. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En: J. Cajide, M. Santos y A. Porto, *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Universidad de Santiago-Servicio de Publicaciones.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera, M. y Rodríguez, M. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Paedagogica. Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 15-28.
- Herrera, M., Nieto, S., Rodríguez, M. y Sánchez, M. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-424.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En: M. Ballester, J. Batalloso, M. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons, et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Latiesa, M. (1990a). El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios. En: *CIDE: La investigación educativa sobre la universidad: Actas de las jornadas*, (pp. 353-384). Madrid: CIDE.
- Latiesa, M. (1990b). Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento. En: *CIDE: La investigación educativa sobre la universidad: Actas de las jornadas* (pp. 407-418). Madrid: CIDE.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- Marton, F., y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I - out-comes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mateos, M., y Pérez, M. (2006). El cambio de las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje. En: J. I. Pozo, N. Schever, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y estudiantes* (pp. 403-417). Barcelona: Graó.
- Negrete, J. (2007). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.
- Olmos, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios. Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pavlov, I. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.
- Pérez, M. y Nieto, S. (1994). Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990): Análisis estadístico y bibliométrico. *Revista española de Pedagogía*, 199, 501-527.
- Pervin, L. (1985) *Personalidad: teoría, diagnóstico e investigación* (8va. ed.) Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Pintrich, P. y Schunk, D. (1995). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. New Jersey: Pearson.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 24(2), 245-262.
- Recio, M. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes en formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Rizo, H. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(2), 34-43.
- Salas, R. (1999). *Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales en estudiantes de la Universidad Austral de Chile*. (Tesis doctoral). Santiago: Universidad de Santiago.
- Sánchez, M. (1996). *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca 1991-1996*. (Tesis Doctoral). Salamanca, España.
- Santos, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf
- _____. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Sherer, M. y Adams, C. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española De Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tejedor, F. (dir.), Ausín, T., García-Valcárcel, A., Herrera, E., Martín, J., Nieto, S., Rodríguez, M., Sánchez, M. y Serrano, F. (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Análisis y valoración de la situación actual. Propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización docente*. Investigación financiada por el CIDE. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/08980028-IND.pdf>
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y estudiantes). Propuestas de mejora en el EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Thorndike, E. (1913). *Educational psychology: Vol. 2. The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.
- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España: Universidad de Navarra.
- Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Pasto: Editorial Publicaciones Unimar.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos destacados de educación básica. *Acción pedagógica*, (20), 6-18.
- Watson, J. (1916). The place of the conditioned-reflex in psychology. *Psychological Review*, 23, 89-116.