Revista de estudios y experiencias en educación
ISSN: 0717-6945
ISSN: 0718-5162
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Sepúlveda Obreque, Alejandro; Minte Münzenmayer, Andrea; Díaz-Levicoy, Danilo
Tareas de aprendizaje promovidas en preguntas de instrumentos de evaluación en Educación Superior
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 48, 2023, pp. 141-151
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.008

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243175076009

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación
REXE
journal homepage: http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe

Tareas de aprendizaje promovidas en preguntas de instrumentos de evaluación en Educación Superior

Alejandro Sepúlveda Obreque[a], Andrea Minte Münzenmayer[b] y Danilo Díaz-Levicoy[c]
Universidad de Los Lagos, Osorno[ab]. Universidad Católica del Maule, Talca[c], Chile

Recibido: 23 de julio 2022 - Revisado: 13 de diciembre 2022 - Aceptado: 29 de diciembre 2022

RESUMEN

Las tareas de aprendizaje modelan las prácticas pedagógicas y definen las dimensiones cognitivas que se promueven en las aulas. Este estudio tiene como propósito principal, evaluar el tipo de tarea promovida en las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados por docentes en una universidad pública chilena. Se utilizó el método cuantitativo. Se recopilaron 260 instrumentos que contenían 2388 preguntas, las cuales constituyeron una muestra no probabilística. El análisis de los datos se realizó a partir de la dimensión del proceso cognitivo, contenida en el constructo introducido por Doyle. Cabe destacar que, en los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes, si bien promueven todo tipo de tareas de aprendizaje, predominan las vinculadas con el recuerdo: la reproducción, la comprobación, aplicación de fórmulas y procedimientos. Las opiniones, comparaciones y elementos de creatividad son demandados en menor medida. Se concluye que las exigencias intelectuales declaradas en el modelo evaluativo institucional, no se corresponden con las demandas de las tareas de aprendizaje registradas en los instrumentos evaluativos aplicados por los docentes.

Palabras clave: Tareas de aprendizaje; instrumentos de evaluación; habilidades cognitivas; educación superior.

*Correspondencia: Alejandro Sepúlveda Obreque (A. Sepúlveda).
[a] https://orcid.org/0000-0002-5033-8400 (asepulve@ulagos.cl).
[b] https://orcid.org/0000-0003-3158-0231 (andrea.minte@ulagos.cl).
[c] https://orcid.org/0000-0001-8371-7899 (dddiaz01@hotmail.com).

Learning tasks promoted in questions of evaluation instruments in Higher Education

ABSTRACT

The learning tasks model pedagogical practices and define the cognitive dimensions that are promoted in the classroom. The aim of this study was to evaluate the type of task promoted in the questions of the evaluation instruments applied by teachers in a Chilean public university. The quantitative method was used. 2388 questions from 260 instruments were analyzed from the dimension of the cognitive process, contained in the construct introduced by Doyle. In the evaluation instruments applied by teachers, although they promote all kinds of learning tasks, those related to memory predominate: reproduction, verification, and application of formulas and procedures. Opinions, comparisons and elements of creativity are demanded to a lesser extent. It is concluded that the intellectual demands declared in the institutional evaluation model do not correspond to the demands of the learning tasks registered in the evaluation instruments applied by the teachers.

Keywords: Learning tasks; evaluation instruments; cognitive skills; higher education.

1. Introducción

La calidad del aprendizaje y la enseñanza es de alta preocupación por todos aquellos que, de una u otra forma, participan directa o indirectamente en este proceso. La calidad está supeditada a variados factores, entre ellos, los instrumentos de evaluación, ya que se considera a este proceso como una actividad de aprendizaje, más que una rendición de cuentas o una medición de lo memorizado por los estudiantes (Tekkumru-Kisa y Badrinarayan, 2019).

De acuerdo con la NGSS Lead States (2013) la educación actual experimenta importantes reformas de diversa naturaleza que traen aparejados esfuerzos, compromisos y esperanzas, que se direccionan hacia los estudiantes con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes.

La evaluación es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Proporciona información acerca de los logros obtenidos por los estudiantes en diferentes momentos, al inicio, durante y al final del proceso. La evaluación diagnóstica permite conocer el estado actual de saberes que dominan los estudiantes; la evaluación de proceso tiene propósitos formativos y sirve para la guía y mejora de los aprendizajes; y la evaluación sumativa, en tanto, se utiliza para la rendición de cuentas de aprendizajes y competencias logradas. Es decir, se trata de evaluación de producto (Nortes-Checa y Nortes-Martínez-Artero, 2012).

Majós y Rochera (2011) señalan que la evaluación consiste en un sistema de actividades integrado que se da entre profesorado y estudiantes a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se inserta de forma continua en las actividades y en ciertos períodos lectivos de forma específica. Desde una perspectiva constructivista se entiende como una práctica que regula la actividad individual y conjunta entre profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Majós y Rochera, 2011).

La importancia de la evaluación radica en que abre o cierra posibilidades en la vida de los estudiantes. El evaluador debe poseer un sólido componente ético-moral para llevar a cabo

esta actividad, ya que es capaz de producir profundos efectos en los estudiantes. Si bien, la evaluación es una práctica habitual, esta no siempre se desarrolla de la mejor forma. Profesores de todos los niveles educativos reconocen que su evaluación descansa en la intuición, en la experiencia y que está cargada de juicios valorativos, preferencias personales y falta de transparencia (House y Howe, 2001).

El profesorado requiere conocimientos teóricos y prácticos fundamentados para evaluar a los estudiantes (Sanmartí, 2007). La evaluación de aprendizajes constituye un proceso sistemático, formativo y crítico que debe considerar el contexto, las condiciones laborales, la cultura escolar, entre otros factores. Para Sanmartí (2007), la evaluación es el motor del aprendizaje porque define qué y cómo se aprende, además de qué y cómo se enseña.

La evaluación constituye una actividad relevante, la cual resulta sorprendentemente reduccionista por la forma en que se practica. Para Doyle y Carter (1984) la evaluación se realiza mediante tareas de aprendizaje, a las cuales denominan "estructuras situacionales que organizan y dirigen pensamiento y acción" (p. 129). Señalan que la tarea de aprendizaje hace referencia a un objetivo y expresa cómo se procesa la información. También regula el contenido, la elección de la estrategia de procesamiento de la información, afecta incluso el clima del aula y el estilo de docencia del profesor.

Doyle (1986a) es uno de los exponentes principales de las tareas de aprendizaje, es un referente de consulta imprescindible por los investigadores interesados en estudiar este tema. Plantea que una característica importante de las tareas es que pueden ser de múltiples niveles cognitivos. Las clasifica, de menor a mayor complejidad cognitiva en:

i. *Tareas de aprendizaje memorísticas*: consisten en recuperar y traer a la memoria datos y conocimientos relevantes de largo plazo.

ii. *Tareas de aprendizajes comprensivas*: conllevan la habilidad de construir significado a partir del material presentado, incorporando comunicación oral, escrita y gráfica.

iii. *Tareas de aprendizajes analíticas*: consideran examinar en detalle una o más cosas, para segregar o considerar por separado sus partes, para saber sus características o cualidades y extraer conclusiones.

iv. *Tareas de aprendizajes críticas*: demandan analizar, examinar y juzgar en detalle algo y valorarlo según los criterios establecidos.

v. *Tareas de aprendizajes comparativas*: exigen observar, encontrar semejanzas o diferencias entre dos ideas, objetos, personas o animales.

vi. *Tareas de aprendizaje de opinión*: corresponden a ideas o juicios personales que se tiene sobre algo o alguien.

vii. *Tareas de aprendizaje creativas*: implican realizar cosas y hacer algo nuevo. Combinar elementos para construir un todo coherente, reorganizándolo en un nuevo patrón o estructura.

Doyle (1986b) sostiene que una tarea de aprendizaje consiste en un conjunto de operaciones que se requieren para generar un producto. En esencia, se espera que los estudiantes produzcan respuestas y busquen métodos para obtener tales respuestas. El concepto de tarea en Doyle (1986b) es significativo, en tanto, regula la selección de información y las estrategias para su procesamiento. Afirma, además, que la tarea define aquello que los estudiantes aprenderán. Es decir, las adquisiciones de aprendizaje dependen directamente de las demandas cognitivas propuestas por los docentes. Esto se da no solo en la interacción en el aula sino muy especialmente en la evaluación.

Para Doyle (1986a) "las tareas que involucran procesos cognitivos superiores requieren a estudiantes que tomen decisiones sobre cómo usar conocimiento y habilidades en circunstancias particulares" (p. 367). Esto significa que se puede inferir, que las tareas de aprendizaje organizadas por el docente develan las concepciones que ellos poseen acerca de la sociedad, de las instituciones de enseñanza, del aprendizaje, entre otros aspectos, debido a que está impregnada de dimensiones morales, políticas y psicológicas (Santos-Guerra, 2003). Específicamente, en este estudio, se define tarea de aprendizaje como un segmento de una pregunta declarada en los instrumentos de evaluación aplicado a los estudiantes (Stein et al., 2009; Tekkumru-Kisa et al., 2015).

En este sentido, los profesores desempeñan un papel fundamental en el diseño, selección y gestión de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a través de las tareas que seleccionan. Una importante cantidad de tareas diseñadas por los docentes no brindan a los estudiantes el tipo de oportunidades de aprendizaje que exige la nueva generación de estándares. Muchas lecciones de ciencias, por ejemplo, tienden a presentar la ciencia como un cuerpo de conocimiento estático, con oportunidades limitadas para involucrar a los estudiantes en la práctica científica (Banilower et al., 2018; Weiss et al., 2003).

Las tareas de aprendizaje son determinantes porque constituyen un común denominador en la clase, entre el trabajo del profesor y el trabajo del estudiante (Doyle, 1986a).

En consecuencia, conocer y analizar las tareas académicas que se asignan a los estudiantes proporciona un foco de atención a los docentes para saber y valorar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que se promueven en los alumnos, además de analizar, modificar tareas y pensar en formas de implementarlas de manera efectiva (Boston y Smith, 2011; Johnson et al., 2016; Tekkumru-Kisa et al., 2018).

De acuerdo con Santos-Guerra (2003), se presentan cuatro aspectos fundamentales y complejos entre evaluadores, evaluados y entre los integrantes de ambos grupos. Estos son: 1) la evaluación se da en un determinado lugar y está condicionada por los agentes que intervienen en ella; 2) los docentes no realizan las mismas evaluaciones a estudiantes que tutorizan; 3) la universidad condiciona la práctica evaluativa de los docentes; y 4) el docente evalúa bajo presión académico-administrativa a gran cantidad de estudiantes. Todos estos factores afectan e influyen en la evaluación realizada en los diversos niveles del sistema escolar y en la Educación Superior.

Evaluar es complejo, debido a que esto demanda a los docentes una serie de habilidades para aplicar tareas de evaluación significativas. Sanmartí (2007) identifica cinco características de una tarea de evaluación bien lograda: 1) debe ser contextualizada, es decir, plantear una situación con sentido que permita la resolución o interpretación; 2) debe desafiar a los estudiantes a analizar diferentes ideas o variables; 3) no se debe reproducir lo realizado en las clases; 4) se debe considerar al destinatario, por lo tanto, debe explicarse bien la tarea; y 5) se debe distinguir entre dos criterios: de realización y de resultados. El criterio de realización se asocia a aspectos u operaciones que el estudiante debe aplicar para hacer una tarea, y el criterio de resultado permite comprobar la calidad o la efectividad de las acciones realizadas por los estudiantes. Esto significa que las acciones deben ser precisas, originales, concisas, completas y pertinentes.

Los instrumentos de evaluación demandan también diferentes habilidades a los estudiantes, quienes desarrollan tareas de evaluación para responder a los objetivos didácticos planteados. Por otro lado, los docentes requieren recoger información suficiente para encauzar el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Por tanto, no existen buenos o malos instrumentos. Existen instrumentos adecuados en la medida en que sirvan a los objetivos propuestos y se orienten a la mejora. Además, en la diversidad y novedad de instrumentos de evaluación y

tareas de aprendizaje se potencian nuevos razonamientos, interpretaciones y comprensiones en los estudiantes. Evaluar es una condición indispensable para mejorar el proceso de enseñanza y este impacta en la evaluación de forma directa. En otras palabras, un docente gestiona su propio currículum educativo porque puede cambiar el qué se enseña, cuándo y cómo lo hace y, por ende, también cómo evalúa.

Hasta fines del siglo XX, la evaluación en Educación Superior estuvo enfocada en la comprensión de conocimientos y en el avance curricular de las materias a enseñar. A comienzos del siglo XXI, se enfatizó en la evaluación de competencias y habilidades genéricas, consideradas transversales y, a la vez, independientes de las disciplinas. Luego, se centró la evaluación en los aprendizajes estratégicos de los estudiantes y en los saberes importantes para la vida. En estricto sentido, se puede señalar que la evaluación en la Educación Superior ha evolucionado desde la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación para el aprendizaje (Sambell et al., 2013). Carless (2015) también sostiene la idea de la evaluación orientada al aprendizaje y para Boud y Soler (2015) se trata de una evaluación sostenible y Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) caracterizan a este tipo de evaluación como de aprendizaje y de empoderamiento.

En síntesis, la evaluación está cambiando desde la tradicional manera de entenderla como punitiva y de resultado hacia una nueva forma, orientada al aprendizaje, centrada en la mejora, en la comprensión y en el empoderamiento de los estudiantes frente al proceso educativo.

2. Método

Se trató de una investigación acerca de las tareas de aprendizaje, que demandan las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados en una universidad pública chilena. Se adscribió al paradigma positivista. El tipo de estudio fue descriptivo y el método utilizado fue cuantitativo (Field, 2009). La unidad de análisis estuvo conformada por los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en sus clases. La muestra correspondió al tipo no probabilística, de carácter errática.

Los criterios establecidos para considerar la muestra de los instrumentos evaluativos en este estudio fueron los siguientes: a) haber sido aplicadas el año 2019; b) optar por evaluaciones de carácter sumativa; c) elegir varios instrumentos (entre una a cuatro evaluaciones por docente); y d) que sean de diversa naturaleza. Las evaluaciones fueron recogidas por los autores mediante correos electrónicos, retiro de las versiones impresas desde las oficinas de los docentes y también se tuvo acceso a repositorios de instrumentos de evaluación de algunas carreras profesionales de la institución.

La muestra final estuvo conformada por 2388 tareas de aprendizaje, contenidas en las preguntas formuladas en 260 instrumentos de evaluación. Estas evaluaciones fueron aplicadas por 80 docentes, los cuales adscriben a 18 carreras de la universidad del estudio, el año 2019.

Las tareas de aprendizaje que subyacen en las preguntas se analizaron para su categorización. El referente teórico utilizado fue el modelo tipo de tarea de aprendizaje elaborado por Doyle (1986a). La elección se fundamenta en que Doyle (1986a) constituye una base teórico-epistemológica importante para investigaciones en el área. Se trata del modelo ecológico de referencia que destaca la importancia de las tareas de aprendizaje realizadas en el aula, las cuales permiten estudiar la relación entre los procesos mentales del estudiante y la evaluación aplicada. Además, se trata de un modelo útil para comprender y evaluar la práctica docente.

Como afirmó Doyle (1988), la tarea de aprendizaje constituye una unidad de trabajo disciplinario, relacionado con la evaluación que se asigna a los estudiantes para involucrarlos intelectualmente en su aprendizaje.

El modelo ecológico de Doyle (1986b) contiene una taxonomía de tareas académicas que las clasifica, de menor a mayor complejidad cognitiva, en la siguiente escala: tareas memorísticas; comprensivas; analíticas; críticas; comparativas; de opinión y creativas. Esta clasificación de tareas se utilizó en el presente estudio.

Las tareas de aprendizaje fueron ingresadas a la hoja de cálculo Excel de Office. Los datos se organizaron en tablas. Con el propósito de cautelar la objetividad en la clasificación de las tareas de aprendizaje participaron tres jueces. El procedimiento fue el siguiente: se leyeron en voz alta las preguntas; los jueces valoraban las tareas de aprendizaje que la pregunta demandaba y luego se asignaba a una categoría, de acuerdo con la taxonomía de Doyle (1986b). Cada juez realizó su propia valoración y clasificación. En los casos en que no hubo acuerdo se tomó como criterio que dos de tres jueces coincidieran en su valoración para otorgar la clasificación definitiva a las tareas de aprendizaje. En los casos en que no hubo claridad se determinó que un cuarto experto tomara la decisión. En la mayoría de los casos hubo acuerdo entre los jueces para clasificar las tareas de aprendizaje. Particularmente, en aquellas que se promovían tareas de aprendizaje básicas, tales como recordar, comprender, estructurar. Algunos ejemplos son las siguientes preguntas (en adelante: p):

> *Nombre 3 aspectos importantes en el desarrollo de interfaces de los S.I.* (p. 451).
>
> *¿Con qué personaje te identificas?* (p. 602).

Algunos ejemplos de preguntas en las cuales hubo diferencias entre los jueces se pueden mencionar los siguientes:

> *¿Cómo te ha marcado a ti la película? ¿Por qué?* (p. 367)
>
> *¿Cómo se refleja la educación líquida en el aula hoy?* (p. 1121).

En síntesis, se trató de un trabajo de consenso, el cual pretendió lograr la objetividad en la clasificación de las tareas de aprendizaje sobre la base de la taxonomía señalada.

3. Resultados

Se presentan las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes en las diferentes carreras profesionales de la universidad. Los resultados se expresan en tablas complementadas con ejemplos de las categorías del modelo ecológico de Doyle (1986b).

Un total de 2388 tareas de aprendizaje fueron reconocidas en 260 instrumentos de evaluación (Tabla 1). Se constata que las tareas de tipo *memorísticas* (55,7%) son las más promovidas en las preguntas formuladas. Algunos ejemplos encontrados son:

> *¿Cuál es el principal objetivo de la contabilidad?* (p. 908).
>
> *Nombre por lo menos dos temas que te hayan gustado del ramo anterior* (p. 50).
>
> *Indique cuál es el beneficio principal de los S.I. en la empresa* (p. 2032).

Se advierte que el 23,2% de tareas de aprendizaje corresponde al tipo *comprensivas*. Entre los ejemplos se evidencian las siguientes:

> *Explique el significado de la figura siguiente* (p. 42).
>
> *¿Por qué una organización puede ser entendida en términos sistémicos? Fundamente su respuesta* (p. 1903).
>
> *Explique la metáfora del edificio de Maquiavelo* (p. 190).

Las tareas de aprendizaje de tipo *analíticas*, consideradas más proclives al desarrollo de demandas cognitivas de orden superior, están menos declaradas en los instrumentos de evaluación pesquisados (4,2%). Ejemplo de estas son:

> *¿Cuáles son los factores que inciden en el aumento de la temperatura de la tierra?* (p. 598).
>
> *¿Qué implicancias tiene una proyección en el aumento en las ventas en las proyecciones del financiamiento?* (p. 477).

El desarrollo de tareas de aprendizaje denominadas *críticas*, observadas en las preguntas escritas, alcanza el 11,9%. Ejemplos de esta categoría son:

> *Elabore un ensayo crítico sobre la Reforma Educacional que se está desarrollando en Chile* (p. 1502).
>
> *¿Cómo calificarías la determinación de eliminar las AFP?* (p. 250).

El tipo de tarea de aprendizaje conocida como *comparativa* fue encontrada en un 2,4% de los instrumentos evaluativos. Ejemplos alusivos son:

> *Por medio de un mapa conceptual, establezca relaciones entre 3 o más actitudes y características de la conciencia moral (Brandt) y uno de los estadios de desarrollo moral (Kohlberg)* (p. 197).
>
> *Haga una comparación entre organizaciones del pasado y cómo han cambiado debido a la incorporación de sistemas de información y TIC* (p. 1780).
>
> *Explique la diferencia entre célula animal y vegetal* (p. 200).

Las tareas de aprendizaje de la categoría de *opinión* (0,9%) están presentes en un muy bajo porcentaje en los instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por los docentes en la universidad. Ejemplos de este tipo de tarea son:

> *¿La política es una ciencia o es un arte? Responda de acuerdo a los autores y visión crítica personal* (p. 97).
>
> *Dé a conocer su opinión del nivel de dominio de las habilidades de comprensión lectora del grupo en general* (p. 24).

En el último nivel de la taxonomía se consideran las tareas de aprendizaje *creativas*, las cuales alcanzan el 2,1% del total. Entre los ejemplos se encuentran:

> *Construya un gráfico donde se represente el promedio de rendimiento para cada sub-población y realice un comentario relevante en relación a lo graficado* (p. 88).
>
> *Genere una aplicación en Excel, que automatice la gestión de venta de los productos de la frutería Lo Valledor. Para ello, la gestión de ventas, funcionará en un libro del mismo nombre y tendrá dos hojas relacionadas entre sí* (p. 310).

Tabla 1.

Cantidad y porcentaje de tipos de tareas de aprendizaje presentes en preguntas de instrumentos evaluativos.

Tipo de tarea	Cantidad	Porcentaje (%)
Memorísticas	1331	55,7
Comprensivas	554	23,2
Analíticas	100	4,2
Críticas	285	11,9
Comparativas	45	2,4
De opinión	23	0,9
Creativas	50	2,1
Total	2388	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos obtenidos.

En síntesis, se puede señalar que, las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas formuladas en los instrumentos evaluativos aplicados en la universidad corresponden a tareas *memorísticas* en más de la mitad del total de preguntas. Esto demuestra, por otra parte, que las tareas complejas se presentan en menor medida. A modo de ejemplo, las tareas que implican creatividad apenas superan el 2% y las de opinión no alcanzan el 1%. Se detectó que las preguntas de comprensión y crítica están presentes en un tercio de las tareas solicitadas. Esto significa que, en general, las exigencias intelectuales a los estudiantes de las carreras profesionales se concentran en el nivel memorístico, lo cual impacta negativamente en la formación. Por ende, se debería privilegiar otro tipo de tareas asociadas a las preguntas en los instrumentos evaluativos, las cuales permitan desarrollar competencias intelectuales superiores para un mejor desempeño laboral futuro.

4. Discusión de resultados

Los procesos educativos deben ser evaluados de forma permanente y rigurosa para velar por la calidad de los mismos. Se trata de detectar fortalezas y debilidades, con la finalidad de transformar y comprender el proceso educativo (Santos-Guerra, 2003). De esta manera, las tareas de aprendizaje contenidas en los instrumentos evaluativos aplicados por los docentes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje constituyen una actividad fundamental para evaluar la calidad de los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la forma de evaluar refleja, en gran medida, la teoría de enseñanza que sustenta el quehacer docente. Mediante las prácticas evaluativas es posible inferir concepciones, características y definiciones en torno a las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores. Es decir, la evaluación devela las características del proceso educativo y constituye una actividad determinante para comprender el impacto que tiene en la calidad del aprendizaje (Santos-Guerra, 1999).

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten constatar que la evaluación realizada en una universidad pública chilena posee efectos sobre el proceso de enseñanza. Tanto este como la evaluación son de tipo tradicional. La evaluación se centra, preferentemente, en desarrollar procesos cognitivos, tales como memoria, repetición, rendición de cuentas y comprobación del aprendizaje logrado (Santos-Guerra, 2003). De acuerdo con la forma de evaluar, se puede señalar, que la docencia pone énfasis en la transmisión de contenidos, con lo cual se reproduce el modelo clásico de enseñanza.

Otro hallazgo significativo de la presente investigación se relaciona con los instrumentos de evaluación aplicados, los cuales promueven todas las tareas de aprendizaje comprendidas en la taxonomía de Doyle (1986a). Esto significa que los instrumentos de evaluación recabados y analizados se encuentran en los diferentes niveles de la taxonomía, desde aprendizajes memorísticos hasta aprendizajes que demandan creatividad.

No obstante, las tareas de aprendizaje promovidas en las preguntas escritas de los instrumentos evaluativos son, mayoritariamente, de conocimiento, recuerdo, reproducción, aplicación de fórmulas y tareas de procedimiento. Es decir, se ubican en los niveles inferiores o elementales de la taxonomía. Se privilegia la reproducción en desmedro de la producción. Las actividades evaluativas no están contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esto también fue descubierto en los estudios de Stiggins (2004) y Celman (2005), quienes concluyen que las concepciones orientadoras de las actividades evaluativas de los docentes son enfoques que, generalmente, privilegian lo reproductivo e instrumental. En este sentido, lo memorístico representa una mirada acotada de la evaluación, puesto que destaca solo algunos aspectos del aprendizaje.

Sobre la base de estos resultados, se puede afirmar que, mediante los instrumentos aplicados solo es posible conocer los conocimientos del estudiante porque no se ofrecen datos respecto de la forma en que aprendieron los contenidos, tampoco se logra conocer cuánto aprendió, por qué lo sabe, cuáles contenidos o habilidades no ha adquirido y por qué no ha asimilado algunos otros. En consecuencia, la evaluación se concentra, preferentemente, en cuantificar los aprendizajes (Stiggins, 2006), lo cual concuerda con los resultados de esta investigación.

En otras palabras, las tareas de aprendizaje ponen escaso énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior. En esencia, las tareas de opinión y creativas que involucran procesos cognitivos superiores no son frecuentes en los instrumentos de evaluación aplicados. Las tareas más complejas demandan a los estudiantes tomar decisiones acerca de cómo utilizar conocimientos y habilidades en circunstancias particulares. Las denominadas, *tareas de opinión* exigen a los estudiantes fundamentar o expresar una preferencia por algo (Doyle, 1986a).

Adicionalmente, los resultados de este trabajo coinciden con la investigación de Jackson (2002), quien concluye que un grupo minoritario de docentes posee una mirada más inclusiva acerca de la evaluación.

Se puede señalar, que la evaluación del aprendizaje practicado en la universidad del estudio potencia las tareas memorísticas y debilita la creatividad. En consecuencia, las tareas de aprendizaje están puestas al servicio de las habilidades intelectuales básicas.

5. Conclusiones

Las tareas de aprendizaje contenidas en los instrumentos evaluativos de esta investigación dan cuenta que los docentes de la universidad promueven tanto aprendizajes memorísticos como aquellos que demandan creatividad, aunque estas últimas se presentan en menor medida. Es decir, las tareas de las preguntas escritas de los instrumentos evaluativos son de conocimiento, recuerdo, reproducción, aplicación de fórmulas y tareas de procedimiento, mayoritariamente. En resumen, las tareas de aprendizaje promovidas en los instrumentos evaluativos actuales no ofrecen a los estudiantes las oportunidades de aprendizajes que exigen los nuevos enfoques y concepciones de enseñanza.

Por otra parte, la concepción evaluativa que subyace en las tareas de aprendizaje exigidas a los estudiantes en los instrumentos de evaluación aplicados no es coherente con los postulados del modelo evaluativo institucional vigente, el cual adscribe al paradigma evaluativo

centrado en el aprendizaje significativo y por competencias. Esto genera diferencias sustantivas entre lo declarado en los documentos oficiales y la práctica evaluativa real.

Los hallazgos obtenidos son importantes para mejorar la formación de los estudiantes. En la medida en que las tareas de aprendizaje de las preguntas contenidas en los instrumentos de evaluación posean mayores exigencias intelectuales, mejorará calidad de los aprendizajes y de la enseñanza.

Entre las propuestas se puede sugerir la revisión permanente de las actividades evaluativas, específicamente, de las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas de los instrumentos evaluativos desde una visión integral y cooperativa. Todo ello, con la finalidad de crear instancias para que los profesores desplieguen sus capacidades metacognitivas y desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación sostenido en el tiempo para mejorar la formación profesional.

Referencias

Banilower, E. R., Smith, P. S., Malzahn, K. A., Plumley, C. L., Gordon, E. M., y Hayes, M. L. (2018). *Report of the 2018 NSSME+*. Chapel Hill, N.C.: Horizon Research.

Boston, M. D., y Smith, M. S. (2011). A 'task-centric approach' to professional development: Enhancing and sustaining mathematics teachers' ability to implement cognitively challenging mathematical tasks. *ZDM*, 43(6-7), 965-977. https://doi.org/10.1007/s11858-011-0353-2.

Boud, D., y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133.

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 69(6), 963-976. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z.

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. de Camilloni, S. Celman, E, Litwin y M. C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.

Doyle, W. (1986a). Content representation in teacher's definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 365-379. https://doi.org/10.1080/0022027860180402.

Doyle, W. (1986b). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ra. ed., pp. 392-431). Macmillan.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23, 167-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_6.

Doyle, W., y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149. https://doi.org/10.2307/3202177.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.

House, E., y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Morata.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

Johnson, R., Severance, S., Penuel, W. R., y Leary, H. (2016). Teachers, tasks, and tensions: Lessons from a research-practice partnership. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2-3), 169-185. https://doi.org/10.1007/s10857-015-9338-3.

Majós, T., y Rochera, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155- 171). Graó.

NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: for states, by states*. The National Academies Press.

Nortes-Checa, A., y Nortes-Martínez-Artero, R. (2012). Matemáticas para maestros en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 357-360.

Rodríguez-Gómez, G., e Ibarra-Sáiz, M. (2015). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1-20). Springer.

Sambell, K., Mcdowell, L., y Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Grao.

Santos-Guerra, M. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-392.

Santos-Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educacionales*, 5(1), 69-80.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., y Silver, E. A. (2009). *Implementing standards-based math instruction: a casebook for professional development*. Teachers College Press.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. https://doi.org/10.1177/003172170408600106.

Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.

Tekkumru-Kisa, M., y Badrinarayan, A. (2019). *A framework to evaluate cognitive complexity in science assessments*. Achieve.

Tekkumru-Kisa, M., Stein, M. K., y Schunn, C. (2015). A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(5), 659-685. https://doi.org/10.1002/tea.21208.

Tekkumru-Kisa, M., Stein, M. K., y Coker, R. (2018). Teachers' learning to facilitate high-level student thinking: Impact of a video-based professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(4), 479-502. https://doi.org/10.1002/tea.21427.

Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., y Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom*. Horizon Research.

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).