

# ¿CÓMO PUEDE TRANSFORMARSE VERDADERAMENTE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PRACTICADA POR LOS PROFESORES? UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA POR LA MEJORA DEL PROFESORADO

## HOW CAN THE EVALUATION OF THE LEARNING PRACTICED BY THE TEACHERS BE TRULY TRANSFORMED? A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FOR THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING STAFF

Mario Hernández Nodarse<sup>1\*</sup>  
María Gregori Casamayor<sup>1</sup>  
Dennis Tomalá Solano<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. \*[mhernandez@upse.edu.ec](mailto:mhernandez@upse.edu.ec)

### RESUMEN

*Con el presente trabajo, se procura compartir una experiencia pedagógica que fue desarrollada en una universidad cubana, con el propósito de mejorar el carácter formativo de las prácticas evaluativas efectuadas, luego de observarse rasgos tradicionales en las mismas. A tal fin, se implementó una estrategia de intervención pedagógica sustentada en preceptos formativos de la evaluación, el enfoque histórico-cultural y ciertos recursos de la investigación-acción. Los resultados obtenidos fueron progresivamente favorables, los cuales fueron valorados mediante la contrastación de observadores (triangulación de valoraciones) como criterio de validez.*

**Palabras claves:** estrategia de intervención pedagógica, concepciones, prácticas evaluativas.

### ABSTRACT

*The present work intends to share a pedagogical experience that was developed in a Cuban university, with the purpose of improving the formative nature of the evaluative practices carried out, after observing traditional traits in them. To this end, a pedagogical intervention strategy was implemented, based on formative precepts of evaluation, the historical-cultural approach and certain resources of action research. The results obtained were progressively favorable, which were evaluated by means of the cross-check of observers (triangulation of valuations) as criterion of validity.*

**Keywords:** pedagogical intervention strategy, conceptions, evaluative practices.

**Recibido:** 08 de febrero de 2018

**Aprobado:** 16 de abril de 2018

**Publicado:** 20 de junio de 2018

## Introducción

### 1. Fundamentos teóricos y consideraciones previas.

De acuerdo con González (2000), la evaluación del aprendizaje es una actividad que tiene por objetivo la valoración sistemática de los procesos y resultados del aprendizaje, a fin de emitir un juicio valorativo y efectuar los ajustes necesarios en la enseñanza, para contribuir así a las finalidades de formación.

Tal objetivo y dichas finalidades, junto a las numerosas funciones que le están asignadas, otorgan a la evaluación una gran responsabilidad, en tanto ha de dar cuenta de las cualidades y méritos del proceso docente-educativo, de servir al aprendizaje y su mejora y en consecuencia favorecer la calidad de la educación.

Sin embargo, la posibilidad de lograr lo señalado es dependiente de las concepciones que son asumidas en la enseñanza y en la evaluación practicada. Si son tradicionales, predominará una práctica evaluativa de

carácter sumativo, centrada en cuantificar, comprobar y verificar, sesgándose las funciones y fines más legítimos y trascendentes de la evaluación.

Justamente varios trabajos (Hernández-Nodarse, 2008; Quesada y Canessa, 2008) han argumentado la importancia de la evaluación formativa y funciones más relevantes (González, 2000), al margen de ciertas paradojas y diferentes consideraciones que dejan entre ver que aún queda por hacer en el cuerpo teórico de la misma su aplicación (Mateo, 2000).

De acuerdo con varios autores (Álvarez, 2001, Hernández-Nodarse, 2006; Martínez, 2012; Santos-Guerra, 1999), es formativa toda evaluación que permite regular, mejorar, desarrollar, potenciar y retroalimentar el aprendizaje del estudiantado, lo cual favorece su desarrollo de una manera integral.

En tal caso, corresponde desarrollar una evaluación indagadora, comprensiva, dialogada, sistemática y basada en principios éticos, lo que hace necesario emplear variados métodos, técnicas e instrumentos que permitan valorar qué aprenden y cómo aprenden los estudiantes, sus necesidades, avances y logros en los distintos contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales), lo que permite reajustar las metodologías de enseñanza.

Autores como Boud et al. (2010) y Brown (2015) reafirman lo antes señalado al considerar que la evaluación es asunto central de la enseñanza, ya que influye poderosamente en cómo los estudiantes aprenden y lo que logran. Otros (Bolívar, 2011; Bonsón y Benito, 2005) han considerado con razón que la mejora de la calidad de la enseñanza está asociada a las mejoras que se logren en la evaluación del aprendizaje. Y es que, de acuerdo con Cardinel (1968), "abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía" (citado por Córdoba, 2006: 1).

Sin embargo, son muchas aún las inconformidades planteadas por varios autores (Álvarez, 2001; Córdoba, 2006; Dunn y Mulvenon, 2009; Frías y Banco, 2010; González, 2000; Pérez, 1994; Ruiz y Panchano, 2005), dada la práctica evaluativa tradicional que suele aún desarrollarse. Y resulta paradójico que esto ocurra a pesar de los avances que se han logrado en el cuerpo teórico-metodológico de la evaluación (Serrano de Moreno, 2002). Sin dudas, la praxis evaluativa habitual no ha llegado a conectarse

suficientemente con tales progresos, imperando prácticas que no responden a los fines formativos y las concepciones pedagógicas actuales.

Cuba no ha sido la excepción dentro de esta realidad internacional, llegando esta situación a ser objeto de insatisfacciones y de preocupación por parte de muchos educadores cubanos. Y si bien es cierto que en muchos contextos educativos se adquiere conciencia e implementan ciertas medidas y acciones, también es real que muchas veces éstas se limitan a capacitaciones metodológicas profesoras, que lamentablemente no suelen profundizar de manera suficiente en aspectos fundamentales que con el avance de las neurociencias y las tecnologías, han hecho replantearse cuestiones primordiales de la evaluación: cómo opera el cerebro, cómo se aprende y qué tipo de tareas evaluativas resultan experiencias de aprendizajes relevantes.

La falta de atención a tales cuestiones y la superficialidad de algunas acciones en dicha dirección, hacen que muchas iniciativas y actividades destinadas a la mejora del profesorado y en particular a la evaluación del aprendizaje, suelen ser inefectivas e improductivas.

También es improbable que dichas actividades y la solución de los problemas evaluativos existentes, se logre sin indagar sobre ellos, sin identificarlos, sin desarrollar una investigación científica previa del contexto y las necesidades fundamentales que poseen los profesores.

Teoría y práctica investigativa constituyen una unidad dialéctica que rige el desempeño pedagógico y evaluativo profesoral. Las teorías y concepciones deben nutrirse y legitimarse a partir de la propia práctica. Es este un aspecto adicional que deja de considerarse muchas veces, al desarrollar programas o cursos dedicados a la mejora del profesorado y de su práctica evaluativa.

Precisamente, varios autores (Prieto y Contreras, 2008; Turpo-Gebera, 2012) han logrado esclarecer esta relación y el carácter determinante que tienen en el desempeño práctico de los profesores las concepciones, las ideas y prejuicios que poseen, toda vez que éstas sustentan y guían las prácticas que se efectúan. De tal manera, no es viable pretender mejorar las prácticas evaluativas sin lograr cambios profundos y conscientes en el modo de pensar de los docentes.

Así mismo se ha documentado (García, 2014; Hernández-Nodarse, 2017; López, Restrepo y

López, 2013) cómo la resistencia ante el cambio necesario de pensamiento por parte de directivos y docentes, resulta ser un desafío y una barrera a superar al tomarse la decisión de mejorar la práctica evaluativa y plantearse cómo proceder para lograrlo.

Es importante comprender que las capacitaciones bien concebidas, deben de propiciar la apropiación del saber científico-metodológico y la adquisición de una cultura evaluativa, lo que permite que los profesores adquieran confianza en sí mismos en la medida que ganan en argumentos y en razones de causas, lo que contribuye a romper esquemas y a disminuir la resistencia al cambio.

Debe comprenderse que no se trata de un asunto simple de logro inmediato, sino complejo, de acciones sistemáticas y avances progresivos, y donde lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo constituyen aspectos interdependientes que se revelan en las actitudes y el desempeño de los profesores, dentro ambiente y entorno sociocultural determinado.

Reflexionar sobre estas realidades, permite comprender por qué ha costado tanto mejorar y transformar las prácticas evaluativas de los docentes (Hernández-Nodarse, 2017).

Considerando lo referido, se decidió desarrollar esta experiencia asumiendo los preceptos del Enfoque Histórico Cultural (EHC) y algunos recursos de la investigación-acción (I-A). Dicho enfoque, propugnado por Vigotsky (1987) y enriquecido luego por estudios efectuados principalmente por Luria (1979) sobre las funciones psíquicas superiores, aportaron varios conceptos y categorías de gran valor para la educación y la Pedagogía, probados exitosamente por varios educadores de prestigio (Fariñas, 2009; Talízina, 2000).

El EHC reconoce al individuo como un ser integral comprometido socialmente, al carácter social del aprendizaje, al papel de la educación en el desarrollo humano, entendido éste como el desenvolvimiento de las potencialidades en la acción transformadora del sujeto sobre la realidad, inmerso en una dinámica dialéctica que está influida por factores históricos y socio-culturales, lo cual se ajusta a las realidades educativas y procesos pedagógicos, en los cuales los profesores son protagonistas y participan activamente en gestionar la mejora profesional de sus prácticas evaluativas.

La decisión de utilizar algunos recursos de I-A se justifica por las posibilidades y ventajas que ofrece la misma en términos metodológicos, educativos y pedagógicos: su dinámica, su

flexibilidad, su esencia indagadora sobre la propia práctica, la reflexión crítica y la toma de acciones bajo un ambiente de colaboración, a partir del cual todos los participantes aprenden.

Se tomaron en cuenta consideraciones y experiencias anteriores desarrolladas en educación por varios autores (Carr y Kemmis, 1988; Corey, 1953; Elliot, 2000), así como aportes y adecuaciones hechas posteriormente (Colmenares y Piñero, 2008; González, Berríos y Vila, 2015; Maciel de Oliveira, 2003; Martínez, 2003; Romera-Iruela, 2011) en función de la formación y mejora del profesorado, lo que ha demostrado la viabilidad de la I-A, no sólo como una forma de investigar, sino también como estrategia metodológica.

Esto ha quedado fundamentado en un artículo (Restrepo, 2004), donde se reflejan distintas posiciones teóricas de varios autores al efecto, en las que el profesor reconstruye y consolida su saber pedagógico a partir de la reflexión en la acción sistemática y cotidiana, propiciándose al decir de Becerra y Moya (2008): *“un proceso signado por el diálogo entre iguales, donde la reflexión y la construcción del conocimiento se consolidan como un hecho social, en el ámbito de un quehacer educativo profundamente humano”* (p. 1)

Bolívar (2014) brinda una clave adicional, relativa a la manera de concebir y desarrollar los procesos pedagógicos destinados a la mejora del profesorado, alertando sobre la necesidad de mejorar los aspectos organizativos, lo que lleva a replantearse cómo proceder de manera estratégica, para asegurar que las acciones que se desarrollen contribuyan a dicho fin de una manera real y efectiva.

Considerando lo señalado, se desplegó una secuencia de acciones previas que aseguraran el éxito luego de una estrategia de intervención pedagógica viable y posible, para accionar con acierto a favor de una mejora verdadera de la práctica evaluativa de los profesores.

La experiencia posee actualidad y proyección futura por dos razones destacables:

- Las “Metas Educativas 2021”, establecidas a partir del análisis y las propuestas hechas por Ministros de Educación en el año 2013 (Marchesi, 2013; Martín y Martínez, 2013), que establecen nuevos desafíos para la evaluación educativa en el contexto iberoamericano, exhortándose a la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores.
- Los avances logrados en las neurociencias, las tecnologías y la didáctica, reconfiguran hoy el escenario educativo con nuevos

conceptos, requiriéndose un nuevo marco interpretativo y nuevas maneras de hacer, lo que demanda del replanteamiento de estrategias y acciones que permitan a los profesores corresponder con prácticas ajustadas a los nuevos tiempos.

Seguidamente se presenta la secuencia de acciones mediante las cuales se desarrolló esta experiencia pedagógica a favor de la mejora de la evaluación practicadas por los profesores de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (EIEFD), brindándose argumentos que pueden ser de interés al lector.

## Desarrollo

### 2. Estudio Preliminar: Diagnóstico Inicial.

Se realizó un estudio preliminar exploratorio con el propósito de indagar sobre el estado de la práctica evaluativa en Cuba. Consultando lo expuesto en el Informe del Programa Ramal de Ciencias Pedagógicas, presentado por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (González, 1999), se pudo conocer de la existencia de insatisfacciones con relación a la evaluación del aprendizaje practicada, donde se reconoció la existencia de varios problemas que respondían a una praxis evaluativa tradicional.

Varias de estas insatisfacciones provenían del estudiantado, expuestas en la Asamblea realizada en el año 2000 por la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) de la Universidad de la Habana. Lo que se demostró posteriormente en investigaciones cubanas desarrolladas (González, 2000; Gort, 2008; Milán, Fuentes y de la Peña, 2004; Molina, 2002; Pimienta, 1996; Portela, 2012).

Esto determinó que el Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES), señalara a la evaluación del aprendizaje como un área que demandaba de mayor atención y de mejoras en las prácticas pedagógicas del profesorado.

Ante tales hechos y demandas del MES, se decide dar respuesta a las mismas. Se efectúa así un diagnóstico en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes (EIEFD) en la cual laboraba entonces; una universidad cubana perteneciente a la red de la Cultura Física.

Mediante consultas hechas a documentos de control del Departamento de Investigaciones de la misma y entrevistas efectuadas a Jefes de departamentos docentes, se conoció que hasta entonces no se había efectuado estudio alguno sobre la realidad evaluativa de la institución, ni

existían proyectos investigativos al efecto, si acaso sólo unas pocas acciones aisladas surgidas de la decisión personal de algún que otro docente en su asignatura.

En esta fecha (año 2007) el colectivo estudiantil estaba conformado por jóvenes de setenta naciones, que lógicamente eran portadores de muy diversas experiencias, vivencias, religiones y raíces socio-culturales, lo cual confería mayor complejidad a la labor educativa y establecía un gran reto pedagógico, y de manera particular a la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, documentos consultados de la Vicerrectoría Docente permitieron conocer que de 150 profesores que conformaban el colectivo en dicho época, el 70 % no alcanzaba los diez años de experiencia en la educación superior y el 45 % no superaban los diez años de desempeño pedagógico. Sólo había 3 Doctores (un 2 %) y 49 eran Máster (32 %).

La consulta efectuada al registro de actividades metodológicas desarrolladas en la EIEFD en los años 2006 y 2007, reveló la información que se muestra en la figura 1 y la tabla 1.

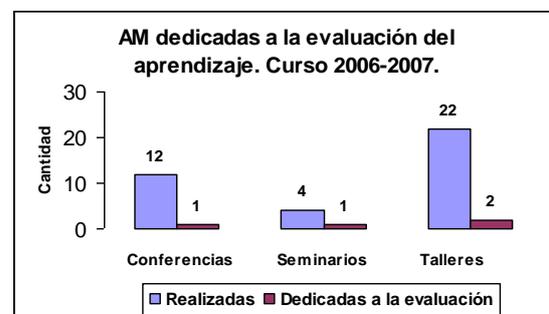


Figura 1. Actividades Metodológicas (AM) dedicadas al tema Evaluación del Aprendizaje (Fuente: Hernández-Nodarse, 2015).

Tabla 1. Relación de actividades y producciones científicas. (Fuente: Hernández, 2015)

Actividades y Producciones científicas	Cantidad realizada	Dedicada a la evaluación del aprendizaje
Eventos científicos	145	0
Artículos	118	5 (solo por tres autores)
Libros	11	0

Como se observa, tanto en las actividades metodológicas como en la producción científica desarrolladas entre 2006-2007, el abordaje del tema evaluación era escaso o nulo.

Encuestas aplicadas al 20 % de los estudiantes, también mostraron resultados igualmente reveladores (Hernández-Nodarse, 2015) que concordaron con las falencias antes apreciadas, relativas a la preparación científico-metodológica y la pertinencia de la práctica evaluativa de los profesores.

Los encuestados reflejaron algunas consideraciones destacables:

1. Ante la pregunta formulada *-para qué se les evaluaba-*: el 83 % consideró que era para verificar y medir sus conocimientos, lo que revela estrechos en las funciones evaluativas.
2. Con relación a la contribución que veían en la evaluación (a la mejora de sus métodos de estudios y de su aprendizaje: sólo el 12 % lo consideró buena; el resto (88 %) lo valoró de moderada, muy poco o nula). Lo cual ratificó los resultados de 1.
3. Sobre el sentir experimentado antes de una evaluación: el 57, 5 % planteó sentirse muy nervioso, el 38 % nervioso y sólo el 0,5 % restante expresó sentir seguridad. Lo reveló un carácter amenazante y punitivo de la evaluación.
4. Respecto a la justeza percibida sobre las calificaciones obtenidas: El 57 % declaró dudas e inconformidad y el 54 % dijo no recibir argumentos o aclaraciones sobre la calificación obtenida.

Estos datos reforzaron la idea de que las carencias y falencias en el nivel científico, unido a la escasa experiencia de los profesores en la docencia universitaria, estaba incidiendo de una manera negativa en su praxis evaluativa, desconectada de las concepciones formativas.

Tal idea fue reafirmada a partir de otras técnicas y vía utilizadas como: la observación del desempeño de los profesores en sus clases y el análisis de documentos (como planeaciones de la evaluación, temarios de exámenes y actas de reuniones metodológicas departamentales), lo que permitió adicionar otras valoraciones emitidas por el equipo de metodólogos de la EIEFD y llegar a ciertas conclusiones relativas a la evaluación practicada:

- Una visión estrecha de los profesores en relación al objeto de evaluación: el aprendizaje y lo que se aprende, detectándose que era una costumbre evaluar predominantemente los contenidos conceptuales (temáticos) y apenas los procedimentales y actitudinales.

- Insuficiente conocimiento de muchos profesores acerca de las teorías del aprendizaje y la manera en que opera el cerebro, lo que ponía en dudas la efectividad de la enseñanza y la manera de evaluar.
- Conocimiento limitado de muchos docentes con relación a las distintas funciones de la evaluación, lo que hacía descuidar las formativas de mayor relevancia para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.
- Escasa variedad de técnicas evaluativas, con predominio de los exámenes escritos, lo que acuñaba el carácter estrecho y tradicional de la evaluación practicada.
- Evaluaciones frecuentemente estereotipadas, en que prevalecían preguntas reproductivas y memorísticas, lo que ponía en duda el carácter desarrollador de la evaluación.
- Predominio de la heteroevaluación, con una escasa participación del estudiantado, lo que restaba crédito al carácter participativo y formativo de la evaluación practicada.
- Muchos profesores asumían la evaluación como un momento final, desconectado de las demás tareas docentes.
- La calificación se realizaba sobre cierto arbitrio, ya que muchos docentes calificaban sin predefinir debidamente los criterios e indicadores asumidos, lo que ponía en tela de juicio la justeza de la evaluación.

Estos resultados fueron socializados con los profesores de la universidad, brindándoseles los argumentos al respecto. Durante las valoraciones y el intercambio efectuado, los docentes llegaron a reconocer la necesidad de recibir una capacitación teórico-práctica, que les brindara los conocimientos y el adiestramiento requerido para poder mejorar la praxis evaluativa con un carácter formativo, a tono con las tendencias actuales de la pedagogía.

### **3. Toma de decisiones a partir del diagnóstico inicial.**

#### **Decisión 1: Desarrollo de un sistema de actividades científico-metodológicas para la capacitación de los profesores.**

Se desarrolló un sistema de actividades científicas-metodológicas a modo de capacitación, con el objetivo de poner a los profesores en condiciones favorables para mejorar su práctica evaluativa asumiendo

concepciones formativas y así perfeccionar su desempeño pedagógico.

Se concibió de modo tal, que fuera posible evitar la superficialidad y la estrechez habitual en capacitaciones anteriores. Para ello se establecieron dos módulos principales.

1. Dedicado a la evaluación del aprendizaje, a partir de los problemas identificados en el diagnóstico inicial efectuado y necesidades de los profesores.

2. Dedicado a la investigación-acción, abordándose los preceptos teóricos-metodológicos, para instruir a los profesores sobre otras formas de investigar y de proceder para mejorar sus propias prácticas evaluativas, desarrollar sus habilidades investigativas, de reflexión, análisis crítico, trabajo colaborativo y toma de decisiones compartidas.

Se previó la posibilidad y la conveniencia de que a partir de estos módulos, se derivaran otras actividades complementarias que permitieran profundizar en ciertos temas específicos.

Formas de organización implementadas: conferencias y seminarios en la modalidad taller.

#### **Metodología aplicada:**

Métodos: participativos y problémicos, propiciándose el análisis crítico de teorías, de las concepciones, tendencias y situaciones problemáticas relativas a la evaluación del aprendizaje, apoyados en el intercambio de opiniones y experiencias entre los profesores, la discusión y el cuestionamiento sobre la realidad evaluativa imperante.

Se planificaron tareas que permitieran a los profesores la reconstrucción del conocimiento y la elaboración de propuestas, considerando las particularidades de sus asignaturas y de sus contextos áulicos.

Medios y recursos empleados: artículos científicos, experiencias evaluativas, normativas, audiovisuales, tutoriales, conferencias de pedagogos de prestigio internacional y especialistas en evaluación, así como documentales que mostraban avances científicos en las neurociencias y otras áreas, provechosos para el debate y el aprendizaje compartido.

Se desarrollaron 8 conferencias y talleres respectivamente, con actividades derivadas de carácter autónomo, para un total de 272 horas.

El propósito fue modificar las concepciones de los docentes sobre la evaluación, como una medida necesaria para modificar las prácticas evaluativas y adiestrarlos en ciertas cuestiones metodológicas que pudieran mejorar y enriquecer la teoría y su desempeño práctico.

Se definió como concepciones: qué piensan los profesores sobre la evaluación, cuáles son sus ideas y conceptos al respecto (planteamientos hechos) en consonancia con los preceptos actuales de la evaluación formativa; cómo y en qué medida estos se han desplazado y se han modificado, cómo valoran sus acciones y resultados, entre otros.

Se definió como prácticas: la realización de la evaluación y la aplicación habitual de las concepciones que se tienen: las proyecciones, planificaciones, elaboraciones de estrategias, tareas e instrumentos para la evaluación (temarios, criterios evaluativos, indicadores, normas de calificación y otros), así como la impartición de actividades por los docentes aplicando lo aprendido.

#### **Decisión 2: Elaboración de un proyecto de investigación institucional (“MEVALAP”) y creación de un equipo de trabajo al efecto.**

Se decidió de conjunto con otros profesores, elaborar y desplegar un proyecto investigativo a nivel institucional destinado a la mejora de la evaluación del aprendizaje de los docentes (MEVALAP, por sus siglas).

Como factor táctico se conformó un equipo multidisciplinar formado por profesores. El rol del mismo era esencial, al reconocerse como ente rector y conductor de dicho proyecto. Entre sus responsabilidades estuvo la generación de ideas, la planificación, la toma de decisiones y el despliegue de acciones de una forma colegiada, la reflexión y valoración de los efectos de éstas, así como la elaboración de propuestas que permitieran hacer los reajustes necesarios.

Dentro de este grupo de trabajo había al menos un profesor que generalmente era el jefe de un departamento docente o profesor principal de una disciplina, el cual estaba responsabilizado con la puesta en práctica de las acciones y la multiplicación de lo aprendido en su área a partir de las actividades de capacitación recibidas y otras actividades que fueran necesario efectuar de manera adicional.

De esta manera, las acciones planificadas dentro del equipo de trabajo podían desplegarse de modo planificado y conveniente en todos los departamentos docentes.

Así se elaboró un proyecto de investigación que con visión estratégica, permitiría generar un proceso indagatorio, de aprendizaje compartido y transformación gradual, con el despliegue de acciones colegiadas que implicara a todos los docentes posibles a favor de la mejora del proceso de evaluación. El cuerpo conceptual y procedimental de dicho proyecto fue una estrategia de intervención pedagógica.

### Decisión 3: Concepción de una estrategia de intervención pedagógica que permitiera mejorar la evaluación del aprendizaje de los profesores.

Del análisis compartido entre los integrantes del grupo de trabajo del proyecto MEVALAP, surgió la decisión de elaborar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica, que con los conocimientos adquiridos antes en las actividades de capacitación, fuera posible intervenir en el contexto, desplegándose así acciones consensuadas que contribuyeran a mejorar la práctica evaluativa.

Se denominó estrategia de intervención pedagógica, para subrayar su carácter

mediador y su función de mejora sobre la práctica evaluativa de los profesores en un contexto educativo, basado en el compromiso, la colaboración, participación, inclusión e implicación de docentes y también de estudiantes de una manera planificada y articulada a través de una secuencia de etapas, de acciones y actividades como parte del proceso transformador (Fernández “et al.”, 1998; Touriñán, 2011).

Se consideró que dicha estrategia debía ejercer un sistema de influencias educativas sobre los profesores, con apoyo en el proyecto y en el grupo de trabajo, propiciando la implicación activa, directa y consciente de los docentes en el proceso de mejora, su autodesarrollo, su autorregulación, la elaboración de propuestas y valoración de sus propias acciones y prácticas, lo que tributaría a la transformación de sus praxis evaluativas.

El modo en que proyectó el despliegue de la estrategia se muestra en la figura 2.

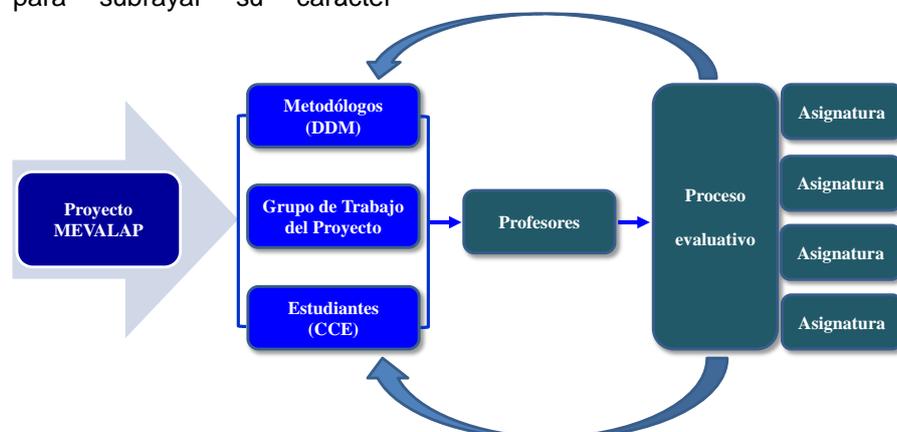


Figura 2. Modo en que se concibió el despliegue de la estrategia de intervención (Fuente: autor).

Como se aprecia en la figura 2, el grupo de trabajo del proyecto fungió como núcleo rector, apoyado en el equipo de metodólogos (DDM) y un grupo de estudiantes colaboradores que en Cuba se denomina colectivo científico estudiantil (CCE).

Las ideas, acciones y tareas planificadas en el seno del grupo de trabajo, eran socializadas y transmitidas al resto de los docentes, los que accionaban en sus disciplinas y asignaturas y desarrollaban el proceso evaluativo aplicando lo aprendido en la capacitación.

Se previó que los resultados y efectos de las acciones desplegadas, fueran valorados por tres grupos de observadores: el equipo de metodólogos, un grupo amplio de profesores y el CCE. Se efectuaría una contrastación

(triangulación) de las observaciones-valoraciones, como un mecanismo retroalimentador y como criterio de validez.

La incorporación de estudiantes a los procesos de evaluación es necesaria, justa y valiosa. De acuerdo con Brown (2015), “los estudiantes que entienden cómo funcionan los sistemas de evaluación en las universidades tienden a estar más involucrados y a rendir mejor en sus estudios” (p. 10). Sambell (2013) adiciona, que es útil que los estudiantes comprendan los procesos de evaluación y sus aspectos más internos, lo que les permitirá tener mayor claridad de cómo es evaluado y estar en mejores condiciones para poder luego autoevaluarse y valorar la evaluación de que es objeto, aportando valor al proceso y retroalimentando al profesor.

Seguidamente se brindan más detalles sobre la estrategia y otros aspectos metodológicos.

#### 4. Diseño y desarrollo de la estrategia de intervención.

La estrategia fue concebida y sustentada en un conjunto de principios psico-pedagógicos que se derivan del enfoque histórico cultural y que han sido fundamentados suficientemente por varios autores (Labarrere y Valdivia, 2001; Zilberstein y Silvestre, 2000). Estos fueron:

1. El mejoramiento humano y profesional del profesor como fin supremo: mediante el cual se reconoce al profesor y su mejoramiento como finalidad principal, lo que presupone enfocarse hacia el desarrollo integral del docente (en valores y actitudes), como un factor determinante en el trabajo compartido y colaborado en la mejora de su praxis evaluativa.
2. Conciencialización: principio determinante para la comprensión, la sensibilización y el cambio de actitud de los docentes ante los problemas evaluativos existentes, pues de ello depende que analicen críticamente la realidad y sea transformada. La toma de conciencia genera motivaciones, haciendo que los docentes se involucren de una forma interesada y comprometida en las tareas, como impulso y en mecanismo de autodesarrollo.
3. Participación real y efectiva de los implicados: Se reconoce la necesidad de que exista una participación activa, transformadora y productiva. Presupone lograr altos niveles de compromiso y de responsabilidad ante las tareas que se plantean, de modo que tengan un sentido personal para los profesores como un factor movilizador de su desarrollo.
4. Conjugación del trabajo colectivo con el individual: Implica armonía, respeto y aprender mediante el análisis y las reflexiones compartidas en un ambiente amistoso.
5. La integración de los conocimientos disciplinares y pedagógicos: principio que presupone el trabajo multidisciplinar, reforzándose el carácter social e integral del conocimiento. Lo que implica la participación de profesores de las distintas disciplinas y áreas del saber.

6. Flexibilidad: dar posibilidad de variantes y reajustes al proceso que es proyectado, de manera que los profesores mejoren, reajusten y creen el curso formativo deseado.
7. Espacio-temporalidad: se considera importante asegurar espacios y momentos oportunos para compartir análisis y la valorar los logros e inconvenientes de una forma sistemática. Así mismo, se asume que los progresos y logros no son inmediatos y que requieren de un tiempo apropiado.
8. Atención a la diversidad: implica respeto a la diversidad de criterios, al margen de las categorías científicas, considerando que toda experiencia aporta y tributa al aprendizaje colectivo.
9. Implicación institucional: reconoce la necesidad de que los directivos pedagógicos de la institución se involucren en el proceso, apoyando, aportando ideas y participando de una manera comprometida, lo que deviene en estímulo y ejemplo a los demás.
10. Socialización: Se considera necesario e importante intercambiar, compartir y socializar toda experiencia y todo resultado investigativo obtenido, lo constituye un mecanismo de retroalimentación.

De acuerdo a los fundamentos referidos en la sección 1 de este trabajo, también se utilizó algunos recursos de la I-A para el desarrollo de la estrategia de intervención, haciendo ciertas adecuaciones a los modelos de Elliot (2000) y de Martínez (2003). Estas consistieron en la incorporación de otra etapa (la 2) y de algunas acciones específicas asociadas.

Como se observa en las figuras 3 y 4, la estrategia se desarrolló a través de siete etapas que contenían varias acciones y actividades interrelacionadas en una unidad orgánica-funcional.

Se llegó a desplegar dos ciclos (desarrollo doble de la espiral completa), lo que permitió una mayor sistematización. En la medida que fue adquiriéndose progresivamente una mayor experiencia, se lograba mejorar la planificación y efectividad de las acciones, las que lógicamente iban variando en su contenido, su alcance y fines específicos, a modo de una especie de bucles. Así, su desarrollo duró tres cursos y medio, permitiendo perfeccionar la metódica y valorar mejor los efectos, lo que tributó a la vez a su validación.



ajustes necesarios, lo que permitió el enriquecimiento de su saber teórico y el aumento de la capacidad para elaborar nuevas propuestas para transformar la realidad.

- Desarrollar un proceso caracterizado por la colaboración y el intercambio de experiencias dentro de un ambiente de respeto y desde intereses comunes de mejora.

#### **4.1. Algunos resultados de la aplicación de la estrategia.**

La estrategia desplegada permitió trabajar en todos los departamentos docentes y disciplinas, pudiéndose observar mejoras en la evaluación practicada en 37 asignaturas (66%).

Se trabajó sobre los siguientes aspectos: Las concepciones formativas de la evaluación: su base conceptual, sus principios éticos y funciones; las teorías del aprendizaje; la evaluación como parte consustancial del proceso docente-educativo; los tipos de contenidos a evaluar; el cómo evaluar: las técnicas y procedimientos de evaluación, las ventajas y limitaciones de cada una; la elaboración de preguntas; los criterios evaluativos, los indicadores de mejoramiento del aprendizaje y la calificación como proceso; los usos de los resultados evaluativos y otros. A continuación se explicitan algunos ejemplos destacables

##### **4.1.1. Cambio en las concepciones y posturas de los profesores.**

En diversos espacios y momentos (reuniones de trabajo, intercambios de experiencias y otros) los profesores tuvieron oportunidad de reflexionar autocríticamente, de hacer consideraciones, y revelar sus pensamientos e ideas. Las relatorías y filmaciones tomadas de estos encuentros, permitieron hacer un registro de las mismas (Hernández-Nodarse, 2015), algunas de las cuales se presentan seguidamente:

*“La elevada diversidad de países y culturas de los estudiantes que estudian en nuestra universidad, añade una mayor complejidad al proceso docente-educativo y al evaluativo en particular, lo que requiere de una mayor responsabilidad y preparación de los docentes”.*

*“Muchos profesores aplican concepciones y procedimientos que les fueron enseñados en otros tiempos (...), muchas veces los directivos pedagógicos incluso, no están en sintonía con las concepciones actuales y llegan a influir*

*negativamente también sobre sus docentes (...).”*

*“la evaluación debe tomar caminos nuevos y ser utilizada para hacerle ver y comprender a los estudiantes cuáles son sus dificultades, a partir de lo cual pueden entonces corregir conscientemente sus errores y en tanto, mejorar su aprendizaje y sus métodos de estudio”.*

*“el enfoque procesal de la evaluación nos permite observar y valorar más la ejecución y la evolución de habilidades motrices y de la técnica, cuestiones que son las que en definitiva deciden las cualidades de los resultados”.*

*“El análisis de los cortes evaluativos debiera ir más a qué se ha buscado y qué se ha logrado procesalmente con la evaluación que ha sido realizada, en lugar de centrarnos en la cantidad de alumnos aprobados y suspensos,....”.*

El análisis de estos planteamientos, permite advertir un cambio de pensamiento y postura de los profesores en torno a la evaluación, revelándose un cambio conceptual e ideas claras y mejor orientadas, expresadas mediante el cuestionamiento justo hacia lo que consideraban que se hacía hasta entonces inapropiadamente de un modo habitual, lo que revela una toma de conciencia con relación a las dificultades existentes, de cómo rectificarlas y la disposición de hacerlo.

Tal hecho demuestra que los profesores pueden reconocer críticamente sus falencias y sus errores y disponerse con voluntad a hacer los cambios necesarios si se les esclarecen bien las razones y consecuencias de los errores, si disponen de las ayudas y los argumentos necesarios. En tal sentido, se comprende que la capacitación inicial y sistemática brindada a los docentes y las experiencias adquiridas a partir de la valoración de los resultados de sus indagaciones y la valoración de sus propias prácticas, jugó un papel determinante.

##### **4.1.2. Elaboración y desarrollo de una estrategia evaluativa.**

Se elaboró una estrategia evaluativa recogida en doce páginas, fruto de la participación de todos los profesores de la institución. Tal labor siguió el orden siguiente: Fue elaborada y discutida en primer lugar por el grupo de trabajo del proyecto MEVALAP, luego analizada por la Dirección Docente Metodológica (DDM) y el equipo de metodólogos, posteriormente ésta fue presentada, analizada y enriquecida en un pleno metodológico con todos los profesores del

centro, luego fue sometida al dictamen y aprobación por la Comisión de Carrera y finalmente la misma pasó a los distintos departamentos y disciplinas, donde ésta fue adecuada de manera conveniente según las

particularidades de las asignatura y las características de los procesos de aprendizaje.

La valoración de esta estrategia evaluativa hecha por el 65 % de los profesores, fue satisfactoria según indica la tabla 2.

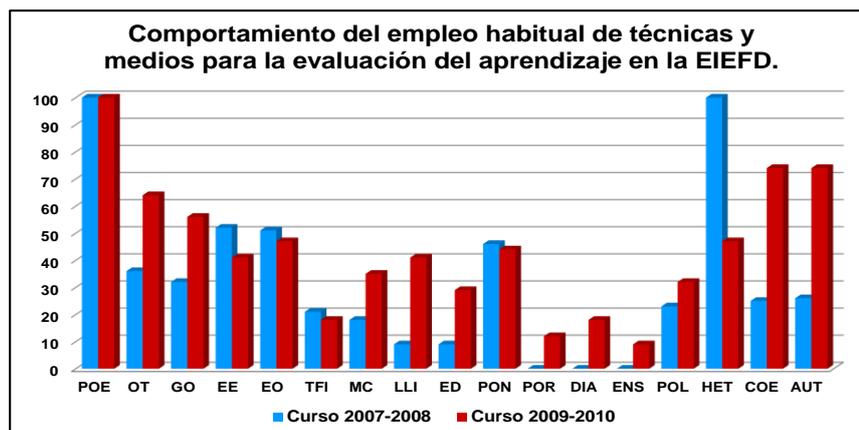
Tabla 2: Valoración hecha por los profesores sobre las cualidades de la estrategia evaluativa. (Fuente: Hernández-Nodarse, 2015.)

Aspectos	Alta	Media	Baja	Nula
	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)
Necesidad	79 (80,6)	19 (19,3)	0 0-	0
Pertinencia	81 (82,6)	17 (17,3)	0 0-	0
Flexibilidad	64 (65,3)	24 (24,4)	10 (10,2)	0
Aplicabilidad	70 (71,4)	20 (20,4)	8 ( 8,2)	0
Poder educativo	83 (84,7)	11 (15,5)	4 (4,1)	0

Esta fue un producto tangible de los profesores, considerado como un factor determinante en las mejoras logradas en el proceso de evaluación del aprendizaje de la institución.

#### 4.1.3. Modificaciones en el empleo de técnicas de evaluación.

La figura 5 muestra la modificación favorable ocurrida en cuanto al empleo de diversas técnicas evaluativas en la práctica habitual por parte de los profesores, como parte de la estrategia de estrategia evaluativa antes referida y de las acciones desarrolladas, que derivaron a su vez de la estrategia de intervención pedagógica desarrollada.



POE: preguntas orales y escritas; OT: observación de tareas; GO: guías de observación; EE: exámenes escritos; EO: exámenes orales; TFI: test físicos y de inteligencia; LLI: lluvia de ideas; EDP: elaboración de definiciones provisorias; PON: ponencias de trabajos; POR: portafolios o carpetas; DIA, diarios; ENS: ensayos; POL: proyectos para la solución de problemas; HET: heteroevaluación; COE: coevaluación; AUT: autoevaluación.

Figura 5: Comparación del empleo habitual (%) (el cambio) hecho por los profesores de la EIEFD de distintas técnicas de evaluación entre los cursos 2007-2008 y 2009-2010. (Fuente: Hernández-Nodarse, 2015).

La figura 5 muestra un desplazamiento notable hacia un empleo más amplio, más variado y pertinente de las técnicas evaluativas, a favor de una evaluación formativa al servicio del aprendizaje y la valoración de habilidades, de actitudes y valores. Destaca el incremento del uso de diarios, los portafolios, los proyectos, de la coevaluación y la autoevaluación, a cambio

de disminuir otras tradicionales acostumbradas, como tareas y exámenes escritos, los que por demás eran habitualmente estandarizados y extremadamente predominantes.

Este hecho se traduce en una mejora de la pertinencia y la validez de la evaluación (evaluar lo que se desea), pues anteriormente

era frecuente que los profesores pretendieran evaluar las actitudes y los valores mediante exámenes escritos y otros medios inapropiados. También en varias asignaturas se sustituyeron los exámenes escritos por otros instrumentos y técnicas más productivas y desarrolladoras, como los proyectos.

#### 4.1.4. La elaboración de preguntas y situaciones de evaluación.

A partir del análisis de documentos (temarios y tareas evaluativas), así como de los debates y las sesiones de adiestramiento desarrolladas con los profesores en la capacitación efectuada, se pudo constatar que un aspecto problemático existente era la elaboración de preguntas.

En este sentido, las dificultades o falencias se centraron en tres cuestiones identificadas:

- La utilización de formas, términos o verbos no pertinentes al preguntar, no quedando clara y precisa la idea de lo que se le pedía responder al estudiante.
- La elaboración de situaciones y preguntas evaluativas que estimularan y potenciaron los procesos mentales, las habilidades y los procedimientos de los estudiantes.
- La poca elaboración de situaciones problemáticas que devinieran en fuente de aprendizajes, de preguntas que estuvieran asociadas a hechos reales, a la vida o a la práctica profesional.

En reuniones metodológicas realizadas al efecto por los colectivos profesoriales, se acordó la revisión de esta situación, concluyéndose que las preguntas para ser comprensibles, deben ser precisas y bien redactadas, sugiriéndose emplear términos como: compare, caracterice, describa, argumente, explique, calcule y valore, entre otros, que a manera de verbos expresan las habilidades y acciones involucradas al responder, que están de hecho contenidas dentro de los objetivos, las competencias o resultados de aprendizaje, según sea el modelo asumido. En consecuencia los docentes llegaron a tomar ciertos acuerdos o pautas orientadoras para la redacción y la formulación de las preguntas evaluativas:

- La pregunta constituye un recurso didáctico, por tanto ha de ser comprensible y propiciar la funcionalidad con calidad de los procesos mentales, procedimentales y actitudinales.
- La elaboración de preguntas requiere de meditación, de un proceso reflexivo, pensando siempre qué respuesta se busca

recibir y en consecuencia, utilizar términos que implican habilidades y que ayuda a exponer órdenes más claras al preguntar.

- No se puede esperar respuestas inteligentes a partir de preguntas no inteligentes.
- El saber formular buenas preguntas, puede ser otra vía y una técnica que puede utilizarse como una forma más de evaluar y valorar el aprendizaje logrado por un estudiante sobre un tema en particular.
- Dentro de la amplia tipología de preguntas existentes, debe considerarse siempre los niveles de exigencia de cada una. Si se trata de un cuestionario, deberá procurarse un balance adecuado en dichas preguntas, privilegiando en lo posible aquellas que implican razonamiento, análisis, desarrollo de ideas y pensamiento a niveles productivo y creativo, teniéndose presente que toda evaluación ha de ser un momento y una vía para potenciar el aprendizaje.
- Las preguntas no sólo tienen que buscar un resultado, sino que bien pueden invitar o hacer revelar la manera o procedimiento empleado para llegar a dicho resultado. Este cambio de perspectiva da la posibilidad a que los estudiantes exploren más de una vía de solución ante un mismo problema. Resulta aleccionador en este sentido, el famoso relato titulado "Angels on the Head of a Pin. A Modern Parable" (Calandra, 1968), publicado en el semanario "The Saturday Review" (p.60), en que se cuenta sobre la inesperada respuesta dada según se ha inferido, por el entonces estudiante desconocido y años más tarde premio Nobel Niels Born.
- Procurar que las preguntas que se formulen estén contextualizadas: asociadas a hechos, a situaciones y problemas que se presentan en la vida y en el ejercicio profesional.

Estas pautas establecidas por el colectivo profesoral, se consideran un ejercicio de análisis destacable, de cuestionamiento y reflexión compartida, un indicador que revela mejoramiento de índole conceptual-metodológico y práctico de los profesores.

#### 4.1.5. Replanteamiento de criterios evaluativos e indicadores de mejoramiento del aprendizaje.

Otro aspecto que el estudio diagnóstico inicial reveló como problemático fue la calificación, detectándose ausencia o incongruencias relativas a los criterios evaluativos, los

indicadores y los procedimientos que seguían los profesores para calificar, lo que ponía en dudas la justeza de la evaluación practicada y había sido objeto de cuestionamiento por los estudiantes. Gran parte de los docentes calificaban desde cierto arbitrio o estimación del valor de las respuestas dadas por los estudiantes.

Luego de los debates efectuados, se logró definir, sistematizar y establecer un conjunto de indicadores generales sobre la base de fundamentos adquiridos (Hernández-Nodarse, 2005), que podrían asumirse en las diferentes asignaturas con los ajustes particulares convenientes. Una muestra de ellos puede apreciarse en la tabla 3.

Tabla 3. Conjunto de indicadores generales elaborados y asumidos por los profesores  
(Fuente: Hernández-Nodarse, 2015).

<b>Indicadores conceptuales (de conocimientos teóricos):</b>
1. Emitir cierta cantidad de respuestas o acciones correctas.
2. Emitir respuestas amplias, profundas precisas, integradas, etc.
3. Mostrar rapidez y fluidez en las respuestas.
4. Transferir y aplicar conceptos, teorías, principios y leyes en la solución de problemas.
5. Aportar ideas originales y novedosas.
<b>Indicadores de conocimientos procedimentales.</b>
6. Orientarse, planear y ejecutar acciones convenientemente (según cierta BOA)
7. Trabajar ordenadamente (según cierta lógica)
8. Emplear métodos y medios convenientes.
9. Desarrollar algoritmos, procesos y procedimientos lógicos y productivos.
10. Llegar a soluciones lógicas y/o correctas.
<b>Indicadores de conocimientos actitudinales:</b>
11. Cumple con las tareas y deberes docentes.
12. Expresa sus criterios con respeto hacia los demás.
13. Es crítico y autocrítico.
14. Se preocupa y colabora con los problemas del colectivo (de sus compañeros).
15. Se plantea metas personales exigentes.

Así mismo se reconoció la necesidad de que los criterios e indicadores fueran esclarecidos y argumentados a los estudiantes, como parte de la función orientadora previa del docente y la necesaria transparencia que debía tener el proceso como mérito educativo.

El accionar de los profesores al respecto, dejó ver una disminución de las inconformidades y reclamos de los estudiantes, relativas a sus calificaciones y mayor interés hacia las sesiones de análisis de los resultados evaluativos, donde se comenzaron a argumentar los errores, sus causas y se daban sugerencias o vías para superarlas.

#### **4.1.6. Reconociendo la evaluación como proceso consustancial al proceso docente educativo.**

Los profesores reconocieron que los problemas en la evaluación son muchas veces evidencias de problemas existentes en la enseñanza y viceversa. De hecho, el desarrollo de la

estrategia de intervención evidenció en sus etapas de diagnóstico recurrentes (con controles a clases y otras vías), que muchas dificultades observadas en las concepciones y las metodologías de enseñanza implementadas por muchos docentes, estaban conectadas con las existentes en la evaluación, lo que llevó a replantearse cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La dicotomía entre enseñar, aprender y evaluar, fue un aspecto analizado críticamente. Se reconoció cierto lo acuñado por Brown (2015) al señalar que, “una buena evaluación actúa como un instrumento para el aprendizaje cuando está completamente integrada en el proceso de enseñanza: tratarla como un añadido al final del proceso del diseño del curriculum es perder una oportunidad para moldear el desarrollo del comportamiento y las habilidades del estudiante” (p.3).

#### 4.1.7. Desarrollo de la producción científica de los profesores.

##### a. Desarrollo de propuestas y proyectos de investigación sobre evaluación.

La capacitación dada a los docentes, junto al resto de las acciones educativas desarrolladas a partir del despliegue de la estrategia, tributó a

la seguridad en el saber científico de éstos, y generó un ambiente de aprendizaje y de estímulo que motivó a muchos profesores a introducir ciertas modificaciones y experimentar nuevas prácticas, lo que se manifestó en la elaboración y desarrollo de quince proyectos de investigación en diferentes asignaturas (Tabla 4).

Tabla 4: Relación de propuestas y proyectos de investigación transformadores que fueron desarrollados por los docentes en diferentes asignaturas. (Fuente: Elaboración propia: Hernández-Nodarse, 2015).

1. Evaluación del Español mediante tareas metacognitivas.
2. Evaluación de los objetivos educativos en las clases de Inglés.
3. Propuesta de Examen Integrador de la Disciplina Fundamentos Filosóficos y Sociohistóricos.
4. Evaluación del aprendizaje de la matemática a través de la elaboración de mapas conceptuales.
5. Evaluación del aprendizaje de la Química y la Biología a través de mapas conceptuales.
6. Acciones para el mejoramiento del proceso de evaluación del aprendizaje de Bioquímica.
7. Elaboración y aplicación de un nuevo diseño de Examen Final en Didáctica General.
8. Acciones para la realización de Exámenes Integradores en los primeros años de la carrera.
9. La evaluación en el contexto de las situaciones simplificadas de los Juegos deportivos.
10. Evaluación de la Formación de las Habilidades Motrices Deportivas de los Juegos Deportivos.
11. Bonificación basado en los incrementos al sistema de normas evaluativas en Preparación Física.
12. Evaluación de las habilidades tácticas del fútbol en los estudiantes de la especialidad fútbol.
13. Evaluación del aprendizaje de las habilidades motrices en la asignatura Fútbol Básico.
14. Propuesta de instrumento para la evaluación de las Habilidades Motrices Básicas del fútbol en situaciones de juego.
15. Diagnóstico de las habilidades técnicas elementales de los estudiantes de 2do año.

Este hecho constituyó también un indicador de cambio de postura y de actuación de los profesores frente a los retos y deseos de mejorar sus propios procesos evaluativos desde la investigación. Tal hecho valida las consideraciones hechas por varios autores (Elliot, 2000; Freire, 2006), quienes han destacado la importancia que tiene que los docentes investiguen sobre sus propias prácticas, como forma de encontrar verdades científicas sobre la realidad y enriquecer las teorías y los fundamentos que sustentan las prácticas.

Freire (2006) lo sintetiza al acuñar: “La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma como investigador.” (p. 8).

##### b. Participación y presentación de trabajos y experiencias en eventos científicos.

La figura 6 muestra la comparación relativa a la presentación de trabajos por los docentes en eventos científicos sobre el tema evaluación, desde el año 2006 al 2010.

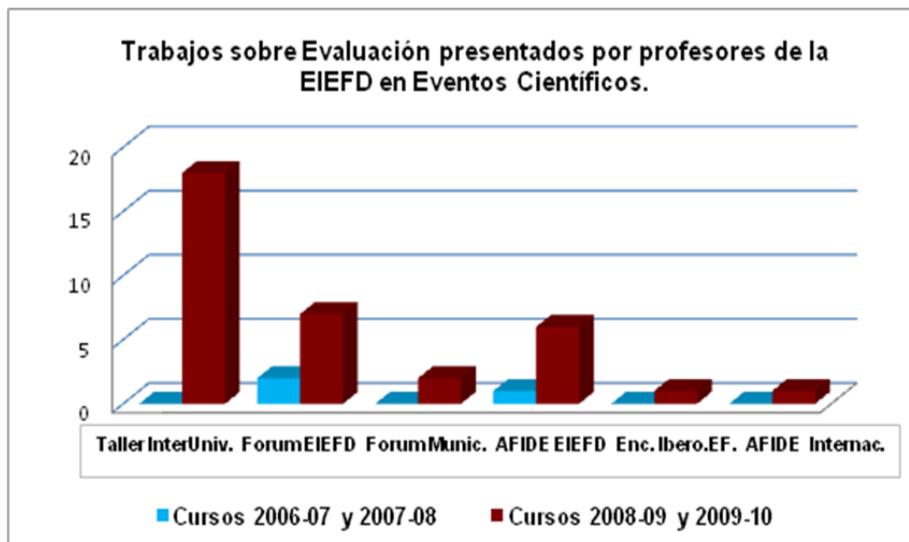


Figura 6. Comparación de trabajos presentados en eventos científicos por los profesores sobre la evaluación. (Fuente: elaboración propia)

Como se observa, en el período analizado se produjo un incremento en la presentación de trabajos y experiencias por los profesores con relación a la evaluación del aprendizaje, lo que constituye un indicador relevante de mejora y producción científica. Nunca antes dicho tema había sido presentado en eventos científicos de tal modo a estas instancias, por los docentes de la EIEFD.

## 5. Valoración general de los resultados.

Para efectuar una valoración general acerca de la mejora lograda por efecto de la estrategia de intervención pedagógica desarrollada, se puso a consideración 20 aspectos o eslabones claves de la evaluación (Tabla 5).

Tabla 5. Relación de aspectos valorados por los diferentes actores (Fuente: Elaboración propia).

**Aspectos valorados:** 1. Esclarecimiento de los objetivos a evaluar; 2. Esclarecimiento de criterios de evaluación; 3. Esclarecimiento de los fines evaluativos; 4. Esclarecimiento de indicadores y habilidades a evaluar; 5. Esclarecimiento de los contenidos de aprendizaje a evaluar; 6. Evaluación de contenidos temáticos; 7. Evaluación de procedimientos y habilidades; 8. Evaluación de actitudes y valores; 9. La actitud y proceder del profesor; 10. Exigencia cognitiva de las preguntas evaluativas a nivel productivo y creativo; 11. Variedad de las preguntas; 12. Diseño de exámenes y tareas; 13. Variedad de técnicas evaluativas; 14. Integración en la evaluación; 15. Argumentación de las notas; 16. Justeza en la calificación; 17. Correspondencia de la notas con los conocimientos reales; 18. Socialización de la evaluación; 19. Empleo pertinente de la coevaluación y autoevaluación; 20. Efecto educativo de la evaluación y contribución al aprendizaje.

### Escala valorativa asumida: Mejora Nula y Mejora.

Se aplicó una triangulación de observadores (valoraciones) a partir de los 20 aspectos antes referidos, para comparar y contrastar las valoraciones hechas por tres grupos de observadores cualitativos distintos, lo que de acuerdo con varios autores (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 1970; Okuda y Gómez, 2005), es una manera factible de aportar fiabilidad y validez a las investigaciones y experiencias en el contexto de las investigaciones educativas (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 1970), permitiendo la valoración del grado de semejanza, acercamiento o coincidencias de dichas observaciones-valoraciones (Cohen y Manion (1990).

Participaron tres grupos de observadores: los 5 metodólogos (el 100%); 50 profesores de

distintos departamentos docentes (25 % del claustro) y 52 estudiantes del 4to año de la carrera (28 %). Los estudiantes seleccionados fueron del cuarto año, porque éstos tenían mayores vivencias y habían sido objeto de la experiencia durante casi tres cursos. Además poseían ya conocimientos sobre Psicopedagogía, la Didáctica General y otras especialidades cursadas, todo lo cual los hacían estar en mejores condiciones para poder valorar los cambios ocurridos, y efectuar una valoración más fiable y válida.

La figura 7 muestra las valoraciones de estos tres grupos de observadores sobre cada uno de los veinte aspectos considerados. En el eje vertical se refleja el porcentaje de observadores que apreciaron mejoras.

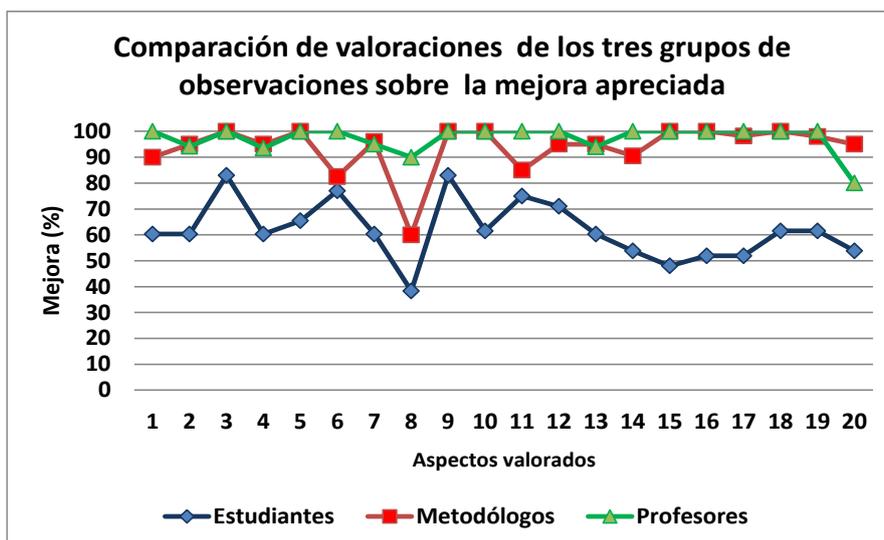


Figura 7: Contraste de las valoraciones hechas por los distintos observadores con relación a la mejora apreciada a partir de la aplicación de la estrategia de intervención pedagógica aplicada (Fuente: Hernández-Nodarse, 2015).

El análisis de dicho gráfico dejar ver varios asuntos destacables:

1. En todos los aspectos se observaron mejoras, predominando esta consideración en más del 50 % de las valoraciones emitidas por los observadores.
2. Las valoraciones más favorables fueron emitidas por los maestros y metodólogos, mientras que las valoraciones de los estudiantes fueron más discretas o moderadas, lo cual hace pensar en un nivel superior de criticidad y rigor de las valoraciones de estos últimos.
3. Las mayores insatisfacciones estuvieron asociadas a la evaluación de actitudes y valores, notándose además cierta insuficiencia con relación al carácter productivo y creativo de estas, lo que es comprensible si se considera que las

mejoras y los avances no suelen ser inmediatos, sino graduales y progresivos, sujetos a la sistematización y el perfeccionamiento permanente.

Para tener mayor claridad sobre el grado de coincidencia o acercamiento de estas valoraciones, se aplicó el test de Kruskal-Wallis. Así fue posible trabajar con las medianas de los porcentajes de estos valores asimétricos o irregulares. Luego se empleó el test de Mann-Whitney e Intervalo de Confianza, analizando comparativamente los datos de las valoraciones de dos a dos (por pares), para los tres grupos de observadores. Así se determinó un rango que dejó ver cuánto diferían las medianas de los valores de las valoraciones de los tres grupos de observadores (figura 8), y por derivación deductiva, apreciar las coincidencias o semejanzas.

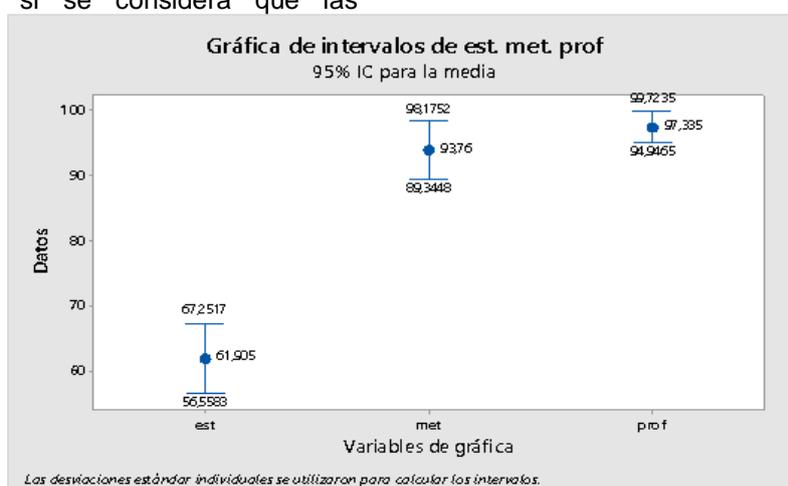


Figura 8. Comparación de los rangos de máximo y mínimo y la media de los valores para cada grupo de observadores (sus valoraciones) (Fuente: Elaboración propia)

Estos resultados dejan ver que predominaron las valoraciones positivas en término de mejoras apreciadas por los tres grupos de observadores, sin embargo se reconoce que hubo un mayor grado de coincidencia entre los metodólogos y los profesores, distanciándose algo las de los estudiantes.

## Conclusiones

Se logró una mejora notable en la evaluación del aprendizaje practicada por los profesores, apreciándose un desplazamiento a favor de las concepciones formativas, pudiendo destacarse: la incorporación de nuevos conceptos, el desarrollo de un pensamiento reflexivo, cuestionador y crítico sobre la realidad evaluativa y la práctica habitual, un cambio de postura y disposición hacia la mejora, un uso más amplio, variado y pertinente de las técnicas e instrumentos para la evaluación, la elaboración de distintas propuestas y materiales útiles para el ordenamiento, la planificación y aplicación de la evaluación: pautas, lineamientos, modelos, tareas evaluativas e indicadores de mejoramiento del aprendizaje para mejorar la calificación. También destacó el despliegue de investigaciones, de proyectos y el desarrollo de la producción científica sobre el tema, entre otros.

Se observó, que en la medida que los profesores se capacitaron y fueron adquiriendo los conocimientos y los argumentos necesarios, fueron más conscientes y se sensibilizaron más con los problemas existentes, sintiéndose más aptos para el cambio y la transformación de sus prácticas evaluativas habituales, asumiendo una postura crítica, responsable y comprometida.

La triangulación de valoraciones efectuada, reflejó un predominio de resultados positivos y de mejora en la práctica evaluativa, apreciándose mayor acercamiento entre las valoraciones de docentes y metodólogos, algo distanciadas éstas de las emitidas por los estudiantes.

De acuerdo al sustento científico de la metódica seguida y a los resultados favorables que fueron obtenidos, se considera que dicha experiencia es replicable y puede constituir una vía factible para producir transformaciones reales en la evaluación del aprendizaje practicada por los profesores.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, vol. 47, 73-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795>
- Álvarez, J.M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Becerra, R. y Moya, A. (2008). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, vol. 3 (2), 133-156. Recuperado 23 de mayo de 2017 desde <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Bolívar, A. (septiembre, 2000). *La mejora de la evaluación conduce a la mejora de la enseñanza*. En Congreso organizado por la Federación de la Enseñanza UGT de Murcia. España. Recuperado el 6 de febrero de 2016 desde [https://issuu.com/pablolopezcampos/docs/antonio\\_bolivar\\_la\\_mejora\\_de\\_los\\_p](https://issuu.com/pablolopezcampos/docs/antonio_bolivar_la_mejora_de_los_p)
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 75-89. Recuperado el 12 de junio de 2015 desde <http://www.redalyc.org/pdf/567/56770205.pdf>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, vol. 14, 9-34. Recuperado el 2 de marzo de 2016 desde [http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente4\\_1.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente4_1.pdf)
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Ed), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21 (1), 1-15. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6403.
- Calandra, A. (21 de diciembre,1968). Angels on the Head of a Pin. A Modern Parable. *The Saturday Review*. Recuperado el 5 de julio de 2017 desde <http://www.unz.org/Pub/SaturdayRev-1968dec21-00060>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colmenares, A.M y Piñero, M.L (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y

- transformación de las realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación. Laurus*. Vol. 14, (27), 96-114 Recuperado 19 de mayo de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Córdoba, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.39 (7), 1-8.
- Corey, S.M (1953). *Action research to improve school practice*. Columbia University. New York.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dunn, K.E. & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, vol.14 (7), 1-11.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol.9, 1-23.
- Fernández, A., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B., Tabares, R., y Urbay, M. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid. SIGLO XXI.
- Frías, M. y Banco, E. (2010). Las prácticas evaluativas en el momento actual. Recuperado el 25 de diciembre de 2016 desde <https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docencialapRACTICA/>
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, vol.17 (2), 35-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- González M, O., Berríos, LI. y Vila-Fagundes, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos XLI*, (2) 71-85, Recuperado 19/05/2017. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v41n2/art05.pdf>
- González, M. (1999). Informe de investigación presentado al MES y en el II Taller de Didáctica y Currículum del Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas. La Habana: CEPES
- González, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Matanzas, Cuba: Editorial de la Universidad de Matanzas.
- Gort, A. (2008). Diagnóstico y transformaciones en la evaluación del aprendizaje: Un estudio en la Facultad de Biología de la Universidad de la Habana. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Habana, Cuba.
- Hernández-Nodarse, M. (2006). La Evaluación Educativa o Formativa: Surgimiento, rasgos, aportes e implicaciones teóricas. Monografías.com. Recuperado el 20 de mayo de 2017 desde <http://www.monografias.com/trabajos59/evaluacion-formativa-educativa/evaluacion-formativa-educativa2.shtml>
- \_\_\_\_\_. (2008). Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Buenos Aires, Año 13, (11). Recuperado el 10 de junio de 2014 desde <http://www.efdeportes.com/efd121/teoria-de-la-complejidad-y-prendizaje.htm>
- \_\_\_\_\_. (2015). Estrategia de intervención para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores. Universidad de La Habana, Cuba. (Tesis doctoral). Recuperado el 22 de enero de 2016 desde [https://www.academia.edu/17179930/Libro\\_ebook\\_Estrategia\\_de\\_Intervenci%C3%B3n\\_para\\_la\\_Transformaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_Concepciones\\_y\\_Pr%C3%A1cticas\\_Evaluativas](https://www.academia.edu/17179930/Libro_ebook_Estrategia_de_Intervenci%C3%B3n_para_la_Transformaci%C3%B3n_de_las_Concepciones_y_Pr%C3%A1cticas_Evaluativas)
- \_\_\_\_\_. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* Vol.21 (1), 1-27 DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (2001). *Pedagogía*. 2da edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, M., Restrepo, L. y López, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia Et Technica*. Vol.18(1), 149-157. Recuperado el 8 de marzo desde <http://www.redalyc.org/pdf/849/84927487022.pdf>
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicología Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. (33), 91-109. Recuperado el 20 de mayo de 2017 <https://www.scribd.com/document/181934093/Cristina-Maciel-de-Oliveira-La-investigacion-accion-como-estrategia-de-aprendizaje-en-la-formacion-inicial-del-profesorado>
- Marchesi, Á. (2013). Preámbulo. En E. Martín y F. Martínez (Coords.), *Avances y desafíos de la evaluación educativa* (pp. 7-9). Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado el 19 de junio de 2016 desde [http://www.educ.ar/recursos/ver?rec\\_id=102933](http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=102933)
- Martín, E. y Martínez, F. (2013). *Avances y desafíos de la evaluación educativa (Colección Metas Educativas 2021)*. Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado el 10 de junio de 2016 desde [http://www.educ.ar/recursos/ver?rec\\_id=102933](http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=102933)
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.17 (54), 849-875. Recuperado el 5 de julio de 2016 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>

- Martínez, J.E. (2003). Estudio de la Investigación – Acción como Estrategia de Análisis de la Práctica Educativa en la Asignatura “Diseño y Sociedad”. Instituto Superior de Diseño Industrial, Cuba. (Tesis doctoral).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Mertens, D. (2014). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (4ta edición). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Milán, M.R. Fuentes, H.C. y de la Peña Silva R. (2004). La evaluación como un proceso participativo. *Pedagogía Universitaria*, vol.9 (4), 48-60. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 desde <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/issue/view/50>
- Molina, A.T. (2002). Estrategia de evaluación del aprendizaje para la contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional. Tesis doctoral no publicada. Instituto Superior Politécnico J. A. Echeverría, Habana. Cuba.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol.34 (1), 118-124. Recuperado el 5 de marzo de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Pérez, G. (1994). Los avatares de la evaluación. En Puigros, A. y Krotsch, P. *Universidad y Evaluación: estado del debate* (compilación) (pp. 237-248). Buenos Aires: Aique.
- Pimienta, O. (1996). *La evaluación en la escuela actual ¿Reduccionismo o desarrollo?* (Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315691613\\_EVALUACION\\_EN\\_LA\\_ESCUELA\\_ACTUAL\\_REDUCCIONISMO\\_O\\_DESARROLLO](https://www.researchgate.net/publication/315691613_EVALUACION_EN_LA_ESCUELA_ACTUAL_REDUCCIONISMO_O_DESARROLLO)
- Portela, R. J. (2012). El reto del perfeccionamiento de la evaluación en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Varona* (54) Universidad de Ciencias pedagógicas Enrique J. Varona. La Habana.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, vol.34 (2), 245-262. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052008000200015>
- Quesada, A. y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, (32), 103-119. Recuperado el 1 de junio de 2017 desde <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a09.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado el 15 de mayo de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*. Vol. 34 (4), 597-614 DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2011.4.836>
- Ruiz, L. y Panchano, L. (2005). Docencia universitaria y prácticas evaluativas. *Educere*, vol.9 (31), 531-540. Recuperado el 30 de marzo de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603114.pdf>
- Sambell, K. (2013). Engaging Students Through Assessment, In Dunne, E. And Owen, D (eds) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*, Bingley, UK: Emerald.
- Santos-Guerra, M.A. (1999). *La evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Río de la Plata: Editorial Magisterio
- Serrano de Moreno, S (2002). La evaluación del aprendizaje: Dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, vol. 6 (19), 247-257. Recuperado el 6 de abril de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Talízina, N. F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. Extra-Série. 283-307. Recuperado el 5 de abril de 2017 desde <file:///C:/Users/Lenoco/Downloads/intervenciu00F3n%20pedagu00F3gica.pdf>
- Turpo-Gebera, O.W. (2012). Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente en las instituciones de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado el 10 de febrero de 2015 desde [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2367/1/Turpo\\_gg.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2367/1/Turpo_gg.pdf)
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000). *Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios didácticos, para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. México: Ceide.