

# VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria



La **opción** por la **interdisciplinariedad**.  
El **estudiante** como **protagonista**.

COMUNICACIÓN

4, 5 y 6 de  
**noviembre**  
**2010** LIMA - PERÚ



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

[www.pucp.edu.pe/vicidu](http://www.pucp.edu.pe/vicidu)

# UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Sofía, APARICIO<sup>1</sup>, Jorge Luis, BAZÁN<sup>2</sup>

Facultad de Psicología<sup>1</sup>, Departamento de Ciencias-Sección Matemática<sup>2</sup>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica del Perú<sup>2</sup>

## Resumen

*La evaluación es parte importante de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje y parte inherente del quehacer de las instituciones educativas pese a ser uno de los ámbitos relativamente menos dinámico. En este trabajo, establecemos una propuesta metodológica para caracterizar los significados institucionales y personales con respecto a las prácticas de evaluación (p.e) considerando el modelo EOS [3,4] y considerando los actores del proceso educativo; proponemos instrumentos de evaluación ad hoc que se desprenden de la metodología propuesta y elaboramos una estrategia de trabajo que permita diagnosticar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución superior considerando los instrumentos de evaluación ad hoc.*

*Los principales resultados son: el establecimiento de las relaciones dialécticas y significados asociados a las p.e, la caracterización de las p.e. en: ideológicas, actuativas, estilísticas e instrumentales, identificando estilos derivados de ellas y la propuesta de una estrategia de trabajo y de la cual emergen diversos instrumentos.*

*Si bien la propuesta es metodológica consideramos que esta puede ser empleada como un diagnóstico en la formación e intervención de los actores del proceso educativo identificando las incoherencias entre los significados institucionales y personales a través de las p.e.*

**Palabras Clave:** *Prácticas de evaluación (p.e), proceso de enseñanza- aprendizaje, educación superior, enfoque ontosemiótico*

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es parte importante de la mejora continua del proceso de enseñanza- aprendizaje en el que los autores educativos participan y es parte inherente del quehacer de las instituciones educativas de nivel superior donde este se enmarca [1, 6].

Sin embargo, es conocido que la evaluación tiene frente así una serie de dificultades dada por la presencia de concepciones y prácticas explícitas e implícitas muy asentadas que hacen que esta sea tomada como un instrumento de control y no de formación. Otras insuficiencias propias de la evaluación se producen “en cuanto a sus contenidos, formas, fuentes, agentes de evaluación y receptores de sus resultados; concepciones reduccionistas referidas al objeto de evaluación; existencia de diferentes modelos de evaluación centrados, casi exclusivamente, en los criterios que aplica cada docente y tutor, entre otros” [1].

Consideramos que es importante establecer un diseño de una propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución educativa a partir de un documento que de cuenta de las principales características de cómo se desarrolla la evaluación de la enseñanza-aprendizaje (pensada como *objeto de estudio*) la cual resulta caracterizada por su *sistema de prácticas* y de los *significados institucionales* y *personales* asociados a ellas considerando los actores del proceso evaluativo.

Con ello refrendamos la postura de [6], al enfocar el estudio de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la actividad humana y concretamente de las prácticas asociadas con este proceso considerando que cada componente de su estructura debe ser tratado en su interrelación en un sistema mayor.

Las nociones de *sistemas de prácticas*, *significado personal*, *significado institucional* y *objeto de estudio* a la que hemos aludido, serán tomadas adaptadas del Enfoque Ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática (EOS) [3, 4, 5].

El EOS, una teoría integradora de la didáctica de la matemática en proceso de elaboración, parte de la noción primitiva de resolución de problemas matemáticos y considera un conjunto de nociones (sistemas de prácticas, configuración de objetos y procesos, configuración didáctica, dimensión normativa, idoneidad didáctica) que permiten un nivel de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de temas específicos de la Matemática.

Tomando como referencia específica las nociones de los significados sistémicos del EOS, vamos a realizar un proceso de adaptación considerando la *evaluación de la enseñanza- aprendizaje* como el objeto de estudio o de interés (En el EOS el objeto de interés es un objeto matemático que debe ser enseñado. Por ejemplo, en la educación superior un objeto matemático de interés es el de límite).

Cuando nos referimos a la evaluación como objeto de estudio, el *sistema de prácticas de evaluación* hace referencia a criterios, procesos, técnicas, acciones y respuestas definidas a nivel institucional, que son un marco para evaluar los aprendizajes de los estudiantes participantes de estas prácticas definidas institucionalmente así como de qué manera estos significados institucionales son valorados como significados personales en los actores del proceso evaluativo desde la perspectiva de la enseñanza. De esta manera reconocemos el carácter discursivo, asociado a lo institucional, y operativo, asociado a lo personal, de toda práctica.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en docentes y alumnos y se distingue de otras evaluaciones como la de las instituciones educativas, las evaluaciones docentes, la evaluación del currículo entre otras, aspectos que no son abordados en el presente estudio.

El documento está organizado de la siguiente manera: en la sección 2 proponemos un marco conceptual; en la sección 3 un marco metodológico para el diagnóstico de las prácticas de evaluación; en la sección 4 una propuesta metodológica y en la sección 5 son presentadas las conclusiones.

## 2. MARCO CONCEPTUAL DE LAS PRACTICAS DE EVALUACIÓN

### 2.1 Noción de sistemas de prácticas de evaluación

Como bien señalan [1], “cuando se escucha la palabra evaluación rápidamente nos percatamos de que es un término polisémico: puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación, juicio. Así también son diversas las consecuencias posibles de una evaluación: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular”

Esta polisemia también se extiende a sus características, criterios, enfoques, procedimientos, momentos e instrumentos y aun cuando la evaluación es un elemento común en cualquier práctica docente, como puede observarse, son múltiples las definiciones de dicho momento y, además, muy variadas también las formas de implementarlas. También podemos considerar que cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos estamos también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que hemos llevado a cabo. Como bien señalan [1] : “la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos proporciona al docente o tutor informaciones insustituibles para ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta durante el proceso”.

Es por ello que desde una perspectiva diagnóstica es más conveniente estudiar las prácticas de evaluación antes que la evaluación misma reconociéndola como actividad humana y de los significados asociada a ella.

Para entender la noción de práctica, podemos seguir a [5], que señalan en el ámbito de su área de estudio que: “en el estudio de las matemáticas, más que una práctica particular ante un problema concreto, interesa considerar los sistemas de prácticas (operativas y discursivas) puestas de manifiesto por las personas en su actuación ante tipos de situaciones problemáticas. A la pregunta, ¿qué significa o representa la expresión “media aritmética”?, se propone como respuesta, “el sistema de prácticas que realiza una persona (significado personal), o compartidas en el seno de una institución (significado institucional) para resolver un tipo de situaciones-problemas en los cuales se requiere encontrar un representante de un conjunto de datos”. Con esta formulación del significado el EOS asume los presupuestos de la epistemología pragmatista: “las categorías opuestas de sujeto y objeto pasan a un segundo plano, al asignárseles un estatuto derivado, y ceden su lugar privilegiado a la categoría de acción”.

En consecuencia, como noción de *sistema de prácticas de evaluación* nos referiremos a toda *actuación* o expresión (verbal, simbólica, gráfica, etc.) realizada por los actores del proceso evaluativo para resolver situaciones problema o actividades de evaluación, comunicar a otros la solución obtenida o su respuesta, validarla o generalizarla a otros contextos, problemas o tareas. Los actores del proceso evaluativo son precisados a continuación.

## 2.2 Actores del proceso evaluativo

En toda institución educativa, hay diferentes actores del proceso educativo que se pueden distinguir como actores de aula (docentes y estudiantes), actores de la escuela (directores, coordinadores, planificadores, tutores, entre otros), actores de la comunidad (padres de familia, asociaciones, grupos, entre otros), actores normativos (promotores, supervisores, autoridades o directivos educativos donde la institución se enmarca), actores de la sociedad general (comunicadores sociales, periodistas, financistas, personal y directivos asociados a la salud, ONGS, deporte, seguridad, entre otros).

Sin embargo en el caso de la evaluación, este grupo de actores es restringible a un número menor considerando las prácticas de evaluación en la que estos participan.

Para comprender que actores intervienen en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje distingamos que esta evaluación se puede dar en dos niveles: a nivel de sistema y a nivel de aula. Como es conocido, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de sistema es de carácter diagnóstico y muchas veces sirven como evaluación de las políticas educativas en curso y se supone que aporten información útil para tomar decisiones que permitan mejorar el sistema educativo, sea este en un marco local, municipal, regional, nacional. Por el contrario la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula los docentes evalúan a sus alumnos, algunas veces con el propósito de conocer qué han aprendido y cuáles son sus dificultades, de modo de ayudarlos en su proceso de aprendizaje o con el propósito de otorgarles una calificación que termina por ejemplo con una decisión acerca de cuáles alumnos aprueban el curso y cuáles no. En cada caso, son diferentes los actores del proceso evaluativo.

A nivel de sistema, que es la forma más apropiada de realizar un primer diagnóstico en una institución educativa concreta, son actores del proceso evaluativo por ejemplo los docentes, los estudiantes pero también los responsables del currículo, los planificadores, los coordinadores de plana entre otros, es decir las diferentes personas que tiene que ver con el proceso de evaluación implementado en aula.

## 2.3 Significados institucionales y personales en las prácticas de evaluación

En el nivel institucional nos referiremos a las prácticas de evaluación compartidas, acordadas explícita o implícitamente por los diferentes actores del proceso evaluativo. Por ejemplo, una práctica de evaluación institucional es el uso de preguntas de opción múltiple para las evaluaciones del área de Matemáticas acordada por los diferentes actores del proceso evaluativo que participan a nivel institucional como son los planificadores o los coordinadores de áreas académicas.

En el nivel personal nos referimos a las prácticas de evaluación idiosincrásicas, propias de los actores del proceso evaluativo más directamente involucrados en la relación de enseñanza aprendizaje como son los docentes y los alumnos. Por ejemplo, una práctica de evaluación de un docente que es personal es el estilo o estrategia que este usa y enseña para responder las preguntas de opción múltiple.

En el marco del EOS [4], los *significados institucionales* pueden ser referencial, pretendido, implementado y evaluado. Por otro lado, los *significados personales* pueden ser global, declarado y logrado.

En las tablas 1 y 2 describimos estos tipos de significado cuando consideramos como objeto de estudio las prácticas de evaluación.

<b>Significado</b>	<b>Descripción</b>
Referencial	Es el significado que se usa como referencia para elaborar el significado pretendido.
Pretendido	Es el significado incluido en la planificación de los procesos de estudio.
Implementado	En un proceso de estudio específico es el significado pretendido efectivamente implementado por el docente.
Evaluado u Obtenido	Es el significado implementado del subsistema de prácticas que utiliza el docente para evaluar los aprendizajes

*Tabla 1. Significados institucionales acerca de la evaluación adaptado del EOS*

<b>Significado</b>	<b>Descripción</b>
Global	Es el significado que corresponde a la totalidad del sistema de prácticas que es capaz de manifestar potencialmente el actor del proceso evaluativo.
Declarado	Es el significado que da cuenta de las prácticas expresadas o manifestadas considerando instrumentos de valoración aplicados para analizar su conformidad con los significados institucionales, incluyendo tanto las que están conformes como aquellos que no lo están.
Logrado o valorado	Corresponde a los significados personales declarados que son conformes con los significados institucionales.

*Tabla 2. Significados personales acerca de la evaluación adaptado del EOS*

## **2.4 “Trasfondo ecológico” de las prácticas de evaluación**

En la noción de prácticas tomada de [4]. y adaptada para introducir la noción de prácticas de evaluación, hacemos referencia de manera implícita que la realización de las prácticas se realiza con el soporte y condicionamiento de un conjunto de elementos y factores materiales, biológicos y socioculturales que hacen posible, potencia o limitan el desarrollo de la actividad de evaluación. Este sistema de elementos, de manera similar a la propuesta de [5], podemos describirlo como el “trasfondo ecológico de las prácticas de evaluación”.

Como es especificado en [3, 4], “en la parte central de la figura 1 indicamos las relaciones dialécticas entre *enseñanza* y *aprendizaje*, que supone el *acoplamiento* progresivo entre los significados personales e institucionales. Así mismo la *enseñanza* implica la *participación* del

estudiante en la comunidad de prácticas que soporta los significados institucionales, y el *aprendizaje*, en última instancia, supone la *apropiación* de los estudiantes de dichos significados” Esta dinámica es apreciada en la figura 1.

Entre los resultados que podemos presentar aquí a nivel conceptual esta una primera referida a la adaptación del modelo EOS a las prácticas de evaluación concretas de una institución educativa y que es presentado en la siguiente figura

Basándonos en este planteamiento adaptamos una propuesta metodológica con el establecimiento de las relaciones dialécticas y significados asociados a las prácticas de evaluación, que es resumida en la siguiente figura:

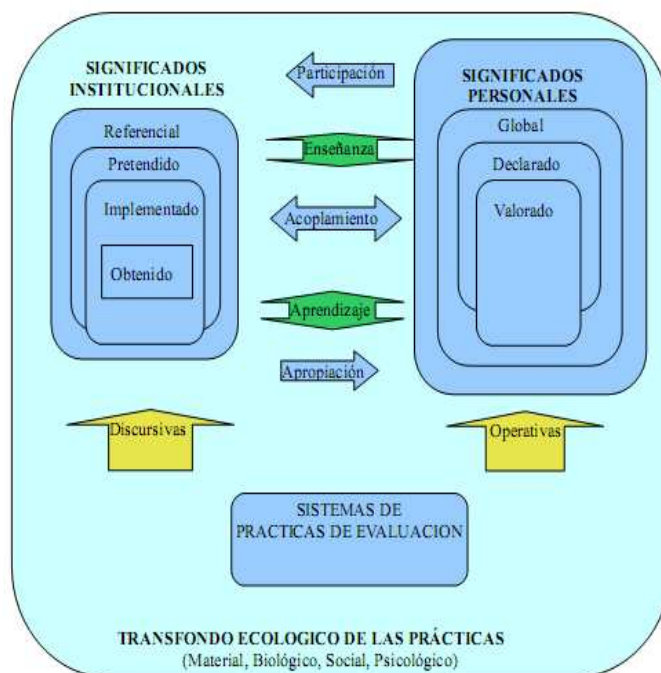


Figura 1. Relaciones dialécticas y significados asociados a las prácticas de evaluación. (Adaptado de Godino, Batanero y Font, 2008).

### 3. UN MARCO METODOLOGICO PARA EL DIAGNOSTICO DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION

#### 3.1 Caracterización de las prácticas de evaluación

##### 3.1.1 Dimensiones de las prácticas de la evaluación

Las prácticas de evaluación de interés las podemos agrupar en cuatro dimensiones:

Las prácticas *ideológicas* se refieren a las prácticas de evaluación definidas bajo un determinado enfoque acerca de la concepción de evaluación o bajo la especificación de un determinado marco teórico. Responde a las preguntas: ¿Qué es la evaluación? ¿Porqué evaluar?, ¿Qué evaluar?.

Las prácticas *actuativas* se refieren a las prácticas de evaluación definidas por sus actores o por los roles que estos cumplen. Responde a la pregunta ¿Quién evalúa?. Así pueden ser consideradas de carácter coevaluativo, auto evaluativo o heteroevaluativas.

Las prácticas *estilísticas* se refieren a los diferentes estilos o modos de prácticas de evaluación considerados. Responde a la pregunta ¿Cómo se evalúa?. Aquí se puede considerar los siguientes estilos que surgen de diferentes aspectos del proceso evaluativo (ver tabla 3).

Las prácticas *instrumentales* se refieren a los modos específicos como se desarrollan los estilos de prácticas de evaluación, incluyen los procedimientos, las técnicas, los instrumentos, la forma de calificación, los tipos de reportes y el uso y difusión de los resultados, entre otros. Responde a la pregunta ¿Qué se usa para evaluar?.

### 3.1.2 Estilos de prácticas de evaluación

Los estilos de prácticas de evaluación podríamos agruparlas en diferentes estilos de acuerdo a los aspectos del proceso evaluativo. Esto podemos observarlo mejor a partir de la tabla 3.

Aspectos del proceso evaluativo	Estilos
Por el sistema de personalidad evaluado	Cognitiva/ Afectiva/ Conativa
Por el momento del desarrollo del aprendizaje	Proceso/Resultado o producto
Por el momento del desarrollo de la enseñanza	Compreensiva/ sumativa,
Por los participantes de la evaluación	Individual/Colectiva
Por la interpretación de los resultados	Criterial/normativa
Por el tipo de dato	Cuantitativa/Cualitativa
Por el momento de evaluación	Al momento/ diferido u domiciliar
Recolección de los datos	Oral/ Escrita
Por el formato escrito	Objetiva/ ensayo,
Por la duración	Velocidad/Tiempo suficiente
Por la frecuencia	Semanal, quincenal, mensual, etc.

Tabla 3. Estilos de prácticas de evaluación según los aspectos del proceso evaluativo

### 3.2 Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diagnóstico de las prácticas de evaluación

Como ya ha sido expresado antes, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único en el que intervienen los actores del proceso educativo en diferentes roles.

Por ejemplo el alumno participa de la comunidad de prácticas y se apropia de los significados institucionales al igual que el docente pero el alumno tiene el rol de aprender y el docente el rol de



enseñar, y aunque estos roles son perfectamente intercambiables en varias situaciones, el rol refleja el principal objetivo que estos deben seguir cuando se enseña y cuando se aprende.

Así uno espera establecer algunos significados personales con los alumnos y algunos significados institucionales con los docentes a partir del análisis de las prácticas de evaluación. Sin embargo desde la perspectiva del estudio de las prácticas de evaluación que trascienden al aula, el docente puede también tener el rol de proporcionarnos sus significados personales acerca de la evaluación permitiéndonos con esto identificar los significados personales declarados y valorados de estos docentes en relación a lo establecido institucionalmente. Otros actores del proceso evaluativo fuera de docentes y alumnos, como es el caso de los diseñadores del currículo, los planificadores de actividades, los coordinadores de profesores proporcionan información de las prácticas de evaluación en lo institucional.

Como ha sido indicado también las manifestaciones de las prácticas incluyen las "prácticas efectivamente expresadas" que son aquellas en las que el alumno realizará representaciones verbales, simbólicas, gráficas, etc, denominadas ostensivas en el enfoque EOS y "las prácticas no expresadas" que son aquellas en las que se evoca las concepciones acerca de la evaluación en las prácticas de evaluación y que no necesariamente se materializan. En el EOS se conoce como representaciones no ostensivas.

### **3.3 Niveles de valoración en los significados en el diagnóstico de las prácticas de evaluación**

Para el análisis de los significados de las prácticas de evaluación debemos reconocer que las representaciones personales de los actores del proceso evaluativo pueden darse en tres niveles: [9, 10,11].

- a. *Superficial o de respuestas*: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas *ad hoc* frente a demandas contextuales específicas. Responden a los rasgos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más accesible, consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional.
- b. *Teorías de dominio*: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior.
- c. *Teorías implícitas*: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras.

De estos tres niveles el menos evidente o por lo menos el menos apreciado resulta ser el de las teorías implícitas y es que las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con *principios subyacentes* tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales.

## 4. PROPUESTA METODOLOGICA

### 4.1 Definición del ámbito de diagnóstico

Sobre la base del marco conceptual desarrollado, en el marco conceptual se pretende realizar un diagnóstico de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que se trata de un diagnóstico de las *prácticas de evaluación y de los significados asociados a estas prácticas*.

Un diagnóstico inicial de *las prácticas de evaluación* constituye una referencia para un diagnóstico futuro. Esto hace posible por ejemplo que se pueda realizar un proceso de estudio de los cambios en estos significados cuando se define un nuevo currículum porque se asume un currículum determina un nuevo sistema de prácticas de evaluación y por tanto se puede contrastar el diagnóstico inicial de las prácticas de evaluación.

En una primera aproximación diagnóstica de las prácticas de evaluación resulta conveniente centrarse en los significados institucionales *pretendido e implementado*, así como en el significado *personal declarado*.

En resumen se puede proponer que el estudio de las prácticas de evaluación, por ejemplo, sea realizado primero a nivel del significado institucional pretendido e implementado el cual se pondrá en correspondencia con el significado personal declarado y con algunas evidencias del significado personal valorado. Esto se aprecia en la figura 2.

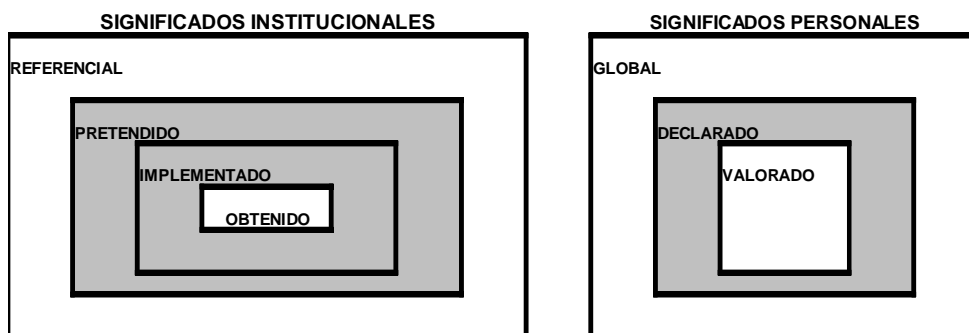


Figura 2. Significados institucionales y personales de las prácticas de evaluación propuestos para el primer estudio diagnóstico

Por otro lado como se ha precisado en la sección anterior, las prácticas de evaluación de interés en este diagnóstico son ideológicas, actuativas, estilísticas e instrumentales.

### 4.2 Definición de estrategias para analizar los significados de las prácticas de evaluación en el ámbito diagnóstico

A continuación presentamos las estrategias que se pueden implementar en una institución educativa superior (ver tabla 4).

Dimensiones de las Prácticas de evaluación	Significados Institucionales y personales			
	Significado institucional pretendido	Significado institucional implementado	Significado personal declarado	Significado personal valorado
Ideológicas	Revisión de documentos institucionales	Revisión de documentos del docente y materiales de enseñanza y evaluaciones	Entrevistas y aplicación de Cuestionarios y encuestas a los docentes.	Pruebas o evaluaciones a docentes
Actuativas	Entrevistas y aplicación de cuestionario a responsables del currículo centrado en el docente	Entrevista a coordinadores centrado en el docente	Documentos acerca del docente	Materiales de enseñanza y evaluaciones
Estilísticas				Análisis de conformidad
Instrumentales				

Tabla 4. Estrategias para analizar los significados de las prácticas de evaluación centrada en docentes que se encuentran relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje

#### 4.2.1 Estrategias para analizar el significado institucional pretendido

- a. Identificar documentos acerca del significado institucional pretendido y valorar dichos documentos utilizando la lista de cotejo de las dimensiones de las prácticas de evaluación desarrollada de manera ad hoc en este estudio (ver tabla 5).

Dimensión Estilística		Dimensión Instrumental					
Aspectos del proceso evaluativo	Estilos	Pro	Téc	Ins	FC	TR	UDR
Por el sistema de personalidad evaluado	Cognitiva/ Afectiva/ Conativa						
Por el momento del desarrollo del aprendizaje	Proceso/Resultado o producto						
Por el momento del desarrollo de la enseñanza	Comprensiva/ sumativa,						
Por los participantes de la evaluación	Individual/Colectiva						
Por la interpretación de los resultados	Criterial/normativa						
Por el tipo de dato	Cuantitativa/Cualitativa						
Por el momento de evaluación	Al momento/ diferido u domiciliar						
Recolección de los datos	Oral/ Escrita						
Por el formato escrito	Objetiva/ ensayo,						
Por la duración	Velocidad/Tiempo suficiente						
Por la frecuencia	Semanal, quincenal, mensual, etc.						

*Tabla 5. Instrumento ad hoc para analizar las prácticas de evaluación según la dimensión estilística e instrumental*

*Pro: Procedimientos, Tec: Técnicas. Ins: Instrumentos, FC: formas de calificación, TR: tipo de reportes, UDR: uso y difusión de resultados*

- b. Realizar entrevistas y aplicar un cuestionario a los docentes responsables de la planificación de los programas de estudio. Por ejemplo se desarrollo un Cuestionario del significado institucional pretendido de las prácticas de la evaluación desarrollada de manera ad hoc, que es de tipo abierto.

El cuestionario está compuesto por cuatro partes dirigidas a recolectar información acerca de: la concepción de la evaluación; los actores de la evaluación; los documentos normativos y la participación directa o indirecta en la construcción de documentos normativos. En general el cuestionario pretende hacer explícito cómo los docentes conceptualizan el sistema de prácticas de evaluación incluido en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva institucional.

#### **4.2.2 Estrategias para analizar el significado institucional implementado**

- a. Identificar documentos acerca del significado institucional implementado en la institución educativa que corresponden a las prácticas de evaluación institucional implementadas por los docentes en el aula y valorar dichos documentos utilizando, por ejemplo, una lista de cotejo de las dimensiones de las prácticas de evaluación.
- b. Realizar entrevistas y aplicar cuestionarios a los responsables de la implementación del currículum (ej. coordinadores del programa). Por ejemplo puede hacerse uso de un cuestionario de experiencias docentes, un cuestionario sobre percepciones docentes y un cuestionario abierto sobre lo que se entiende por teorías implícitas acerca de la evaluación. Los dos primeros cuestionarios son propuestos en [8] y el último es desarrollado de manera ad hoc.

La finalidad de estos cuestionarios, puestos como alternativa de uso, buscan identificar desde una perspectiva institucional las practicas de evaluación que los docentes consideran que se implementan de modo explicito y aun de modo no explicito a partir de sus propias teorías o teorías implícitas.

El cuestionario de experiencias docentes contiene un conjunto de frases referidas a diferentes experiencias de los docentes de la institución, y comprende 30 ítems válidos (13 enunciados positivos y 17 negativos) y alcanzó una confiabilidad (Alpha de Cronbach) de 0,80 reportada por los autores.

El cuestionario de percepciones docentes comprende por su parte de 19 frases incompletas que fueron seleccionadas de un total de 36 a través de una validación mediante el juicio de expertos y una aplicación piloto según los autores. Esta versión de 17 ítems ha sido aplicada a 100 docentes de educación primaria del y considerando la complejidad de las respuestas los autores consideraron un análisis con las 3 principales creencias para cada uno de los reactivos o ítems.

#### **4.2.3 Estrategias para analizar el significado personal declarado**

- a. Identificar documentos acerca del significado personal declarado por los docentes de la institución educativa que corresponden a las prácticas de evaluación implementadas por los docentes en el aula y valorar dichos documentos utilizando la lista de cotejo de las dimensiones de las prácticas de evaluación desarrollada de manera ad hoc en este estudio.
- b. Realizar entrevistas y aplicar cuestionarios a los docentes de aula. Puede hacerse uso, por ejemplo nuevamente, del cuestionario de experiencias docentes y el de percepciones docentes [8], aplicado con el propósito de identificar desde una perspectiva personal (centrado en el docente) las practicas de evaluación que los docentes implementan de modo explicito y aun de modo no explicito a partir de sus propias teorías o teorías implícitas.

#### **4.2.4 Estrategias para analizar el significado personal valorado**

Las estrategias posibles aquí son la aplicación de pruebas o evaluación a los docentes acerca de sus prácticas de evaluación y así como la identificación de documentación de aula de estas prácticas. En general se trata de valorar la conformidad de estas fuentes de información con los significados institucionales. Sin embargo como se ha señalado antes, para este diagnóstico no resulta pertinente realizar este tipo de valoraciones. De manera preliminar se puede proponer

realizar el análisis de la conformidad con los significados institucionales a partir de los documentos, entrevistas y cuestionarios empleados en el análisis del significado personal declarado por docentes de la institución educativa de sus prácticas de evaluación implementadas.

## 5. CONCLUSIONES

La propuesta metodológica con algunas diferencias ha sido aplicada empíricamente en una institución educativa escolar [2], pero no en el ámbito universitario.

Si bien nuestra propuesta es metodológica y no contiene resultados empíricos nosotros consideramos, basados en nuestra experiencia anterior, que permite elaborar un documento que dé cuenta de las principales características de cómo se desarrolla la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el sistema de prácticas del docente y de los significados institucionales y personales asociados considerando a todos los actores del proceso evaluativo (docentes, alumnos, institución educativa), los resultados en este tipo de estudio y de la metodología que se propone pueden ser usados como un diagnóstico en la formación e intervención de los actores del proceso educativo en el nivel universitario, identificando las incoherencias entre los significados institucionales y personales y entre estos actores cuando se evalúa.

En resumen nuestros resultados se han concluido de la siguiente manera:

Se presento a nivel conceptual una adaptación del modelo EOS a las prácticas de evaluación concretas para institución educativa (ver figura 1). En este planteamiento adaptamos la propuesta metodológica con el establecimiento de las relaciones dialécticas y significados asociados a las prácticas de evaluación.

Se caracterizaron las prácticas de evaluación en: Ideológicas, actuativas, estilísticas e instrumentales, identificando los siguientes estilos (ver tabla 5)

Se proponen una estrategia de trabajo y de la cual emergen diversos instrumentos que por razones de espacio no son presentados aquí (ver tabla 4).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] ARTILES, I. MENDOZA, A. Y YERA, M. "La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).2008. Disponible en Internet: URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2265Olivera.pdf>
- [2] BAZÁN, J.L; APARICIO, A. "Una aproximación para el diagnóstico de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa". *Informe de Consultoría. Colegio Bertolt Brecht*. 2010.
- [3] GODINO, J. D. BATANERO, C.; FONT, V. "The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM.*" *The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 39 (1-2), 2007, 127-135.

- [4] GODINO, J. D. BATANERO, C.; FONT, V. "Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática2. *Departamento de Didáctica de Matemática. Universidad de Granada.2008. Disponible en Internet: URL: [http://www.ugr.es/local/jgodino/indice\\_eos.htm](http://www.ugr.es/local/jgodino/indice_eos.htm)*
- [5] GODINO, J. D.; FONT, V. "Algunos desarrollos de la teoría de significados sistémicos". 2007. Disponible en Internet: URL: [http://www.ugr.es/~jgodino/indice\\_eos.htm](http://www.ugr.es/~jgodino/indice_eos.htm)
- [6] GONZALES, M. "La evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica". *Revista Cubana Educación Media Superior*, vol. 20, n.º 1, 2001, pp. 47-67. en Internet: URL: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf)
- [7] GONZALES REY, F. "La personalidad, su educación y desarrollo". La Habana: Ed. Pueblo y Educación.1989.
- [8] JÁUREGUI, R.; CARRASCO DEL CARPIO, L.; MONTES, I. "Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?". Universidad Católica de Santa María. Consorcio de Investigación Económica y Social. Arequipa. 2003, 81 pp. en Internet: URL: <http://www.consortio.org/CIES/html/pdfs/R0204.pdf>
- [9] POZO, J.I., GÓMEZ CRESPO, M.A. "Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico". Madrid, MORATA, 1998.
- [10] POZO, J.I. "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". *Rodrigo y J. Amay (Eds). La construcción del aprendizaje escolar, 1997, (pp. 155-176)*. Barcelona. PAIDOS.
- [11] POZO, J.I."Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne". Madrid, MORATA. 2001.