

**ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES: UNA
INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA**

Autores: Dr.C Mario Hernández Nodarse¹; MSc. Dennis Tomalá Solano²

Institución. Universidad Estatal Península de Santa Elena

Correos Electrónicos: mhernandeznodarse@gmail.com, mhernandez@upse.edu.ec
dtomala@upse.edu.ec

Estrategia de Intervención Pedagógica para la Transformación de las Prácticas Evaluativas de los profesores: Una investigación transformadora

RESUMEN

La investigación se desarrolló en una universidad de Cuba durante tres años, teniendo por objetivo -Transformar las Prácticas Evaluativas del Aprendizaje de los profesores- , después de identificar rasgos tradicionales en la evaluación del aprendizaje efectuada. Se empleó un enfoque Mixto, con la aplicación de encuestas, entrevistas a profesores y estudiantes, filmaciones y análisis documental. Al efecto, se elaboró y se aplicó una Estrategia de Intervención Pedagógica sustentada en la evaluación formativa, en el Enfoque Histórico Cultural y en ciertos recursos de la Investigación-Acción. Para su despliegue, fue creado un Proyecto de Investigación y conformó un equipo de trabajo multidisciplinar que fungió como núcleo gestor, planificador y ejecutor de acciones. La estrategia permitió trabajar en varios eslabones del proceso evaluativo e implementó en todos los departamentos docentes (en doce áreas disciplinares). Los resultados permitieron comprobar la efectividad de la misma, con impactos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en otras esferas importantes: desarrollo de habilidades investigativas de los docentes, ejecución de varios proyectos investigativos e incremento de la producción científica, reajustes de la enseñanza, en el trabajo metodológico y la formación profesional de los docentes. La experiencia tuvo aportes concretos: informe diagnóstico de la realidad, modificaciones en la práctica evaluativa, diseño modelos e instrumentos evaluativos, implicación activa de los profesores en la investigación, así como valoraciones de docentes y de estudiantes que evidenciaron las transformaciones logradas, todo lo cual fue validado mediante una triangulación. La experiencia se ha generalizado posteriormente en Venezuela y Ecuador.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con varios autores (Álvarez, 2007; González, 2000; Serrano, 2002), la evaluación del aprendizaje es una actividad que tiene como objetivo la valoración sistemática de los procesos y resultados del aprendizaje, a fin de emitir juicios de valor al respecto y efectuar los ajustes necesarios en la enseñanza, para contribuir así a las finalidades de formación. Es un componente didáctico del proceso docente-educativo y a la vez, una actividad reguladora imprescindible y una vía para mejorar el aprendizaje del estudiantado, retrolimentarlo y contribuir a su desarrollo integral.

Numerosos trabajos internacionales publicados (Mateo, 2000; Ruiz y Panchano, 2005; Gort, 2008; Dunn, 2009; Frías y Banco, 2010), dejan ver cómo a pesar de los avances logrados en el cuerpo teórico-metodológico de la evaluación, la praxis habitual no ha

llegado a conectarse suficientemente con tales progresos, imperando aún prácticas que no se responden con las concepciones formativas de la evaluación.

Varios autores han fundamentado (Prieto y Contreras, 2008; Turpo-Gebera, 2012) el carácter determinante que tienen las concepciones, las ideas y prejuicios que poseen los profesores en su accionar pedagógico y evaluativo, toda vez que éstas sustentan y guían las prácticas que se efectúan y el carácter que éstas poseen, lo cual constituye un argumento previo de importancia a la hora de establecer proyecciones de cambio en el ejercicio profesional y direcciones en las investigaciones pedagógicas.

Varios trabajos e investigaciones cubanas precedentes (González, 2000; Milán, 2004; Molina, 2004; Gort, 2008) han coincidido en reconocer la existencia en la práctica evaluativa de rasgos tradicionales, concluyendo que la evaluación del aprendizaje es aún hoy, un área que requiere de un mayor empeño dirigido al perfeccionamiento profesoral y de transformaciones reales, para lograr una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y buenas prácticas.

Se ha podido comprobar que, si bien es cierto que existen numerosos trabajos que abordan el tema de la evaluación desde el análisis crítico de sus presupuestos teóricos y diversas propuestas, son escasas sin embargo las investigaciones y las experiencias transformadoras de la realidad evaluativa (Hernández Nodarse, 2015).

En un ensayo crítico reciente (Hernández Nodarse, 2017), donde se analiza el por qué ha costado tanto transformar la práctica evaluativa imperante, se abordan algunos factores que influyen al respecto de diferente forma, destacándose la desactualización que poseen muchos directivos pedagógicos y docentes, con relación a las tendencias pedagógicas contemporáneas y evaluativas que se nutren hoy de nuevos enfoques, avances científicos en el campo de la didáctica, las neurociencias y las TICs, por citar sólo algunos aspectos, todo lo cual constituyen argumentos que permiten una mejor orientación al establecer metódicas, proyectar transformaciones e investigaciones en dicha área.

Justamente, son varios los autores que concuerdan en que la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria está asociada a las transformaciones y las mejoras que se logren en la evaluación del aprendizaje (Bolívar, 2000; Bonsón, 2005). Y es que, de acuerdo con Cardinel (1968, citado por Córdoba, 2006): “Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (p. 1).

Varias cuestiones constituyeron razones precedentes para desarrollar la investigación, que de manera sintética se refleja en este trabajo:

Se pudo conocer de la existencia de varios problemas e insatisfacciones con relación a la evaluación del aprendizaje practicada en el contexto educacional cubano, que fueron

reflejadas en el Informe del Programa Ramal de Ciencias Pedagógicas, que fue presentado por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana (González Pérez, 1999), donde se reconoció que muchos de los problemas respondían a una práctica evaluativa tradicional.

Varias de dichas insatisfacciones provenían de los estudiantes, recogidas en una Asamblea realizada en el año 2000 por la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) de la Universidad de la Habana, reflejadas además en otra investigación precedente (Gort, 2008).

Otro aspecto motivador para iniciar esta investigación, fue la no existencia en la universidad, ninguna investigación anterior sobre la realidad evaluativa, ni proyectos desarrollados y dirigidos a transformarla, si acaso sólo unas pocas acciones aisladas salidas de la decisión personal de algún que otro docente en su asignatura.

Es así, que llega a definirse el *problema científico* siguiente: ¿Cómo contribuir a la transformación de las concepciones y las prácticas evaluativas de los profesores de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte, hacia una evaluación formativa del aprendizaje?

Asumiéndose el *objetivo investigativo general* siguiente: Aplicar una Estrategia de Intervención Pedagógica para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores.

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, las 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.

Los sustentos teóricos-metodológicos asumidos en función de dicho objetivo fueron:

Las concepciones formativas de la evaluación del aprendizaje (Santos, 1996; Álvarez, 2006, Martínez, 2012); El Enfoque Histórico-Cultural (Vygotski, 1987; Luria, 1979) y Recursos de la Investigación-Acción (Elliot, 2000; Martínez, 2013).

La metodología investigativa seguida respondió a un Enfoque Mixto (Tashakkori y Teddlie, 1998, 2003; Vera, 2005); implementándose además algunos procedimientos y recursos de la investigación-acción (I-A), siguiendo ciertos modelos, consideraciones y propuestas convenientes (Pérez Serrano, 1990; Elliot, 2000; Martínez, J., 2003).

Durante la investigación se utilizaron diferentes métodos teóricos y empíricos. Entre los *teóricos* se destacan: el *histórico-lógico*, el *análisis-síntesis*, el *inductivo-deductivo*, y la *modelación*. En el orden *empírico* se utilizaron variados métodos y técnicas: observaciones participantes, encuestas, entrevistas, análisis documental (informes departamentales, actas de reuniones y evaluaciones, etc.), así como fotografías y filmaciones tomadas (una memoria gráfica importante en el análisis, contrastación y validación de valoraciones).

También se emplearon recursos estadísticos como el cálculo de frecuencias absolutas, relativas y de variación porcentual de incrementos o decrecimientos de ciertos datos, necesarios para procesar resultados y elaborar tablas que contribuyen a los análisis.

Para la validación se aplicó una triangulación de fuentes y actores.

Puede apuntarse adicionalmente, que este trabajo posee vigencia y valor de utilidad, por dos razones fundamentales:

Las “METAS EDUCATIVAS 2021”, establecidas a partir del análisis y las propuestas hechas por Ministros de Educación y autoridades efectuadas en el año 2013, donde se precisan los avances y desafíos de la evaluación educativa (Martín y Martínez, 2013; Marchesi, 2013).

Los numerosos problemas que se reconocen actualmente en la práctica evaluativa a nivel mundial (González, 2001; Muñoz y Montenegro, 2012), expresados en forma numerosa en un foro debate reciente enfocado en las Metas Educativas 2021. Lo que ha tenido seguimiento por parte del autor principal de este trabajo por más de quince años de investigación, y ha sido reflejado en el informe de tesis de maestría y doctoral (Hernández Nodarse, 2015).

Toda esta experiencia se incorpora hoy en un proyecto investigativo (“MEVALAP-UPSE”), que se despliega en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), dirigido a la mejora y perfeccionamiento de la práctica evaluativa de sus docentes.

DESARROLLO

Se le denomina “Estrategia de intervención pedagógica” para subrayar el carácter de compromiso, de colaboración, de participación e implicación dada por parte de los profesores que intervienen a partir de la misma en el proceso evaluativo (Addine y Ginoris, 1998; Pérez y Fernández, 2006).

Destaca el hecho de que esta estrategia está concebida para ejercer un sistema de influencias educativas que propician la interacción y la retroalimentación de los propios profesores, estimulando su participación activa, su autoaprendizaje, su autodesarrollo, aportaciones, su autorregulación y la valoración de sus propias acciones y prácticas, no quedando así tan sólo en términos de emisores-receptores, lo cual tributa a la transformación real de sus concepciones y prácticas evaluativas.

Metodología seguida:

La estrategia de intervención diseñada y aplicada estuvo conformada por un conjunto de 7 etapas y varios pasos interrelacionados en una unidad orgánica, desplegándose en 2 ciclos, buscando así intervenir de una forma planificada, dinámica y progresiva sobre los diferentes problemas que eran identificados, perfeccionar y sistematizar la estrategia, lo que conllevó a que la investigación durara tres cursos y medio para lograr y sistematizar sus acciones y sus resultados.

Se sustenta en un conjunto de principios psicológicos y pedagógicos fundamentados por varios autores (Labarrere y Valdivia, 1988; Zilberstein y Silvestre, 2000), los que se derivan del Enfoque Histórico Cultural (EHC) (Vigotsky, 1987) y de la Investigación-Acción (I-A), como sustentos teóricos-metodológicos y prácticos de la misma.

El EHC proporcionó desde una concepción materialista-dialéctica y humanista, varios conceptos y principios que reconocen la necesidad y el valor de la participación activa y consciente del ser humano en la transformación de la realidad y de sí mismo, el carácter integral del psiquismo y en tanto, la implicación de lo cognitivo y lo afectivo en su accionar, la importancia de la influencia educativa dirigida y organizada como impulsora del desarrollo del individuo, actuando sobre las potencialidades de este dentro de un contexto social. La I-A en tanto, con adecuaciones hechas a los modelos de Elliot (2000) y Martínez (2003), permitió un accionar dinámico y flexible dando margen a la utilización de varias técnicas y medios que favorecen la interacción social, así como el análisis, la reflexión y las valoraciones compartidas ([Anexo 1. Figura 1](#)).

Principios que guían a la estrategia de intervención establecida:

Mejoramiento humano y profesional del profesor como fin supremo: principio que reconoce al profesor y su mejoramiento como finalidad principal, lo que presupone enfocarse hacia el desarrollo integral del docente y los estudiantes.

Conciencialización: principio determinante para la comprensión y la sensibilización de los docentes ante los problemas evaluativos existentes, pues de ello depende que se llegue a tomar conciencia sobre estos, que se analice críticamente la realidad y sea transformada. Son esenciales las motivaciones, haciendo que los docentes se involucren de una forma interesada y comprometida en las tareas, como impulso y en mecanismo de autodesarrollo.

Participación real y efectiva de los implicados: reconoce la necesidad de 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.

Conjugación del trabajo colectivo con el individual: Implica armonía, respeto y aprender mediante el análisis y las reflexiones compartidas.

La integración de los conocimientos disciplinares y pedagógicos: principio que presupone el trabajo multidisciplinar, reforzándose el carácter social e integral del conocimiento.

Flexibilidad: dar posibilidad de variantes y reajustes al proceso que es proyectado, de manera que los profesores mejoren y creen el curso formativo deseado.

Espacio-temporalidad: vital asegurar espacios y momentos apropiados para el trabajo grupal, para el análisis de presupuestos teóricos, para el debate y la crítica reflexiva de las acciones, de los resultados investigativos y la toma de decisiones.

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.

Implicación institucional: reconoce la necesidad de que los directivos pedagógicos y autoridades se involucren en el proceso de cambio, apoyando, aportando ideas y participando de alguna forma, a partir de comprender que lo que se hace no debe ser visto como algo añadido o una intervención temporal, sino como algo necesario en los procesos de trabajo permanente a nivel institucional.

Socialización: refleja la necesidad e importancia de compartir y socializar toda experiencia y todo resultado investigativo obtenido (retroalimentación).

Algunos de los resultados obtenidos de la aplicación de la Estrategia.

La [figura 2](#) (Tabla 1. [Anexo 2](#)) muestra las áreas departamentales y disciplinares en las cuales se aplicó la estrategia y se apreciaron transformaciones en diferentes aspectos o eslabones de la evaluación, tales como conceptos, fines y funciones de la evaluación desde los preceptos formativos, la relación objetivos-habilidades-indicadores-evaluación, la selección y elaboración de técnicas e instrumentos para la evaluación, en el diseño de evaluaciones integradoras, la calificación y estrategias evaluativas entre otros, lo que evidencia el amplio despliegue que tuvo la estrategia.

La [figura 3](#) muestra la modificación favorable ocurrida en el empleo de diversas técnicas evaluativas, conseguida en la práctica habitual llevada a cabo por los profesores como resultado de la estrategia de intervención pedagógica aplicada.

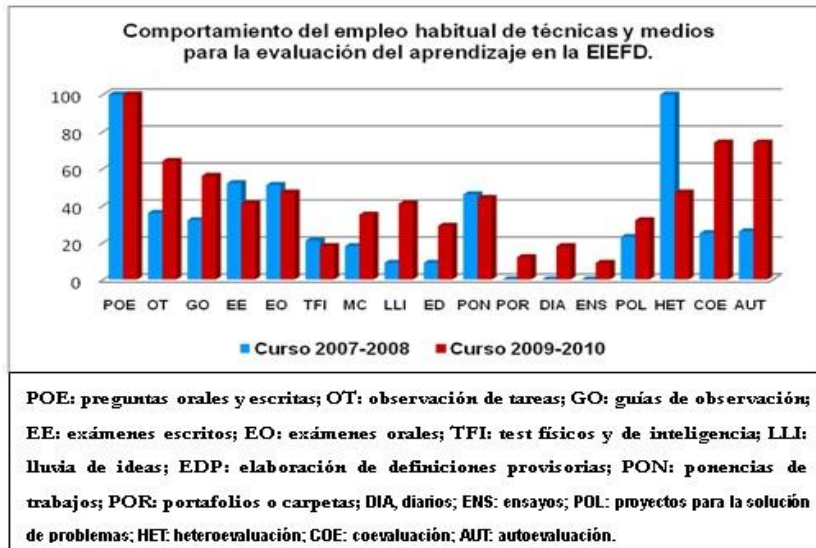


Figura 3: Comparación del empleo habitual (%) (el cambio) hecho por los profesores de la EIEFD de distintas técnicas de evaluación entre los cursos 2007-2008 y 2009-2010. (Fuente: Elaboración propia. Hernández Nodarse, 2015)

La concepción y desarrollo del proyecto de investigación “MEVALAP”, como vía para propiciar el despliegue de la estrategia de intervención, constituye de hecho un resultado relevante de la investigación, en tanto desde el propio equipo de trabajo conformado, se generaron ideas, las planificaciones, las propuestas, acciones e implementaciones, todo lo cual implicó una metódica y una filosofía de trabajo colectivo y participativo diferente al habitual, lo que tributó al aprendizaje de los docentes en el marco de la evaluación y la investigación, fortaleciendo su doble condición de profesores e investigadores.

Se elaboró y aplicó una estrategia evaluativa general (Hernández Nodarse, 2015) que, con la participación de los profesores fue perfeccionada y adecuada a bien de las diferentes disciplinas, lo que propició la introducción en varias asignaturas de nuevas concepciones formativas y propuestas de los profesores relativas al *cómo evaluar*.

Se elaboraron y aplicaron por los docentes más de quince proyectos y propuestas de transformación sobre la evaluación en las diferentes asignaturas, las que en mayoría fueron luego publicadas y presentadas en eventos científicos nacionales (Hernández Nodarse, 2015), lo que constituye un indicador relevante de cambio, de mejora y de producción científica.

Al someter a la valoración por estudiantes y los directivos pedagógicos (metodólogos), la mejora apreciada a partir de la aplicación de la estrategia de intervención aplicada, los resultados fueron muy positivos y coincidentes como puede observarse (Figura 4). Cuestión esta que valida desde la triangulación, los resultados favorables alcanzados.

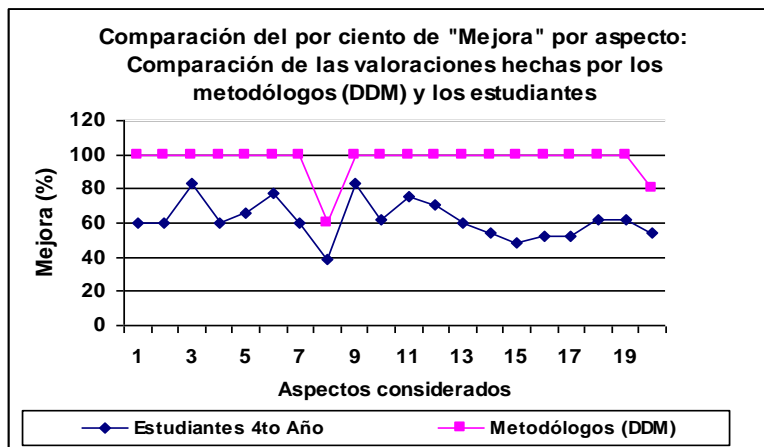


Figura 4: Comparación de la mejora lograda a partir de la valoración de los mismos aspectos por los estudiantes y metodólogos (Fuente: Hernández Nodarse, 2015)

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.

CONCLUSIONES

Cómo ha podido observarse, se lograron resultados investigativos y desplazamientos teóricos-prácticos positivos de los docentes en la práctica, a favor de las concepciones formativas, pudiendo destacarse: cambio de postura y de metódica de los docentes en torno a la evaluación; mayor variedad de técnicas e instrumentos evaluativos; mayor validez de éstas en función del desarrollo integral de los estudiantes; reconstrucción y replanteamiento práctico en numerosos aspectos del proceso evaluativo; elevación de la producción científica y de la investigación sobre sus propias prácticas, entre otros.

Tales desplazamientos constituyen transformaciones, que estuvieron asociadas a modificaciones teóricas de acuerdo a las concepciones tradicionales de partida.

En la medida que los profesores se sensibilizaron con los problemas existentes, los concientizaron con los fundamentos adquiridos y tomaron una postura crítica, asumieron la responsabilidad del cambio y se sintieron más capacitados teóricamente para llevarlo a cabo en la práctica según se pudo constatar.

Las contrastación hecha a partir de la triangulación de fuentes y actores: (estudiantes, profesores y metodólogos, reflejó un predominio favorable de grandes coincidencias que hicieron confiables los resultados, a la vez que constituyó un criterio de validez.

En consecuencia, puede afirmarse que la estrategia de intervención aplicada fue efectiva, lográndose el objetivo investigativo establecido. Su generalización posterior en otros contextos universitarios ha permitido perfeccionarla y otorgarle fiabilidad. Es así que se perfila ya su aplicación en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, como parte del Proyecto de Investigación Institucional “MEVALAP-UPSE”, en el marco del proceso de rediseño curricular y el perfeccionamiento de los sílabos en la facultad de Ciencias del Mar de la Carrera Biología Marina, referenciado y tomado en reportaje en el Canal de Televisión ESPOL TV.

BIBLIOGRAFÍA

Addine Fernández, F., Ginoris, O. y otros (1998): Estrategias y alternativas para la estructura óptima del proceso de enseñanza aprendizaje. En [Didáctica](#) y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, Cuba.

Dunn, K. E. y Mulvenon, S. W. (Marzo de 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*, 14(7), 1-11. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>

Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Frías, M. y Banco, E. (2010). Las prácticas evaluativas en el momento actual. Recuperado de <http://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docencialapRACTICA/>

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). Universidad de La Habana, Cuba.

Hernández-Nodarse, M. (2015). Estrategia de intervención para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores. Una experiencia investigativa (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, Cuba. Recuperado de 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

Hernández Nodarse, M. (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) ENEROABRIL, 2017: 1-27 doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.211.21>
Disponible en: <http://www.una.ac.cr/educare>

Marchesi, Á. (2013). Preámbulo. En E. Martín y F. Martínez (Coords.), Avances y desafíos de la evaluación educativa (Colección Metas Educativas 2021, pp. 7-9). MADRID: OEI-Santillana. http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=102933

Martín, E. y Martínez, F. (Coords.). (2013). Avances y desafíos de la evaluación educativa (Colección Metas Educativas 2021). MADRID: OEI y Fundación Santillana. Recuperado de 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, 17(54), 849-875. Recuperado <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>

Martínez Martínez, J, E (2003). Estudio de la Investigación – Acción como Estrategia de Análisis de la Práctica Educativa en la Asignatura “Diseño y Sociedad”. Tesis doctoral. Instituto Superior de Diseño Industrial. Cuba.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Editorial Horsori.

Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. Estudios Pedagógicos, 34(2), 245-262. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052008000200015>

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. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0187893X\(13\)72467-4](https://doi.org/10.1016/S0187893X(13)72467-4)

ANEXO 1

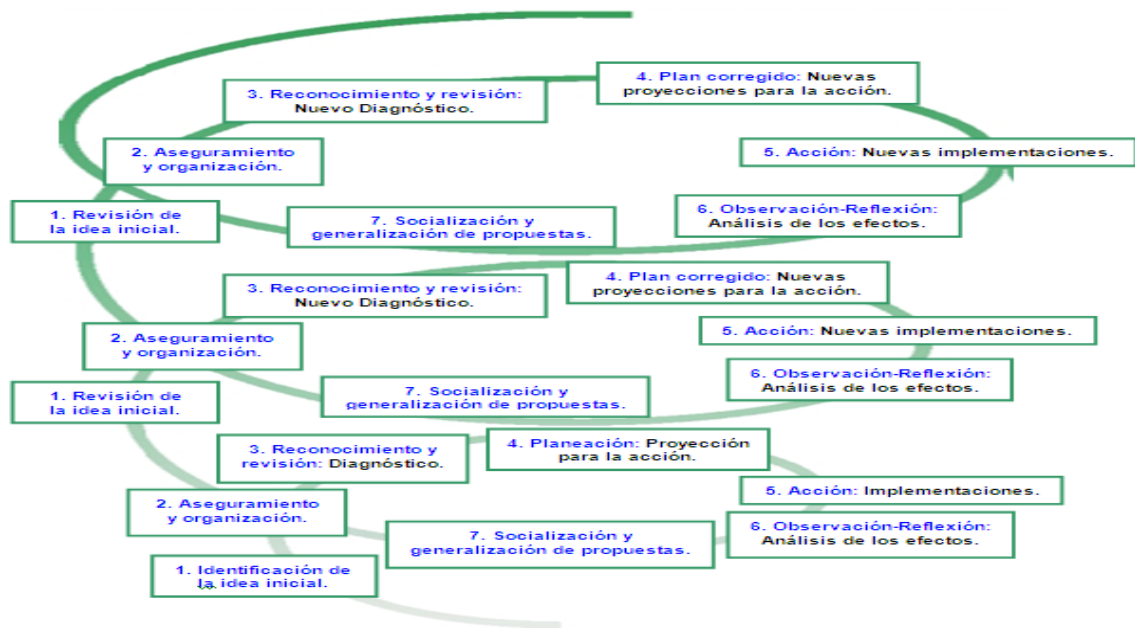


Figura 1: Ciclos y Etapas de la Estrategia de Intervención diseñada y aplicada.
 (Fuente: Elaboración propia (Hernández, 2015), con reajustes a los modelos de Elliot (2000) y Martínez (2003).

ANEXO 2

Aspectos trabajados en relación con la evaluación del aprendizaje.	Dptos. involucrados	Docentes	Disciplinas donde se aprecian transformaciones.	Asignaturas en que se aprecian transformaciones
--	---------------------	----------	---	---

<p>Las nuevas concepciones sobre la evaluación del aprendizaje en Educ. Superior. Objetivo, funciones y fines de evaluación.</p> <p>Relación Objetivos-Evaluación. Elaboración y derivación de “objetivos formativos”.</p> <p>Fines y funciones de la evaluación: ¿por qué y para qué evaluar?</p> <p>Tipos de contenidos de aprendizaje que deben evaluarse: ¿Qué evaluar?</p> <p>Habilidades e Indicadores del Mejoramiento del Aprendizaje (IMA) a considerar al evaluar.</p> <p>Técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación: ¿Cómo evaluar?</p> <p>Elaboración de preguntas y situaciones de evaluación.</p> <p>Exámenes integradores. Exámenes estatales.</p> <p>La calificación del aprendizaje.</p> <p>La estrategia de evaluación.</p>	Preparatoria	Ciencias básicas	4 (100 %) 1 (100 %)
	Formación general	Idioma extranjero	4 (100 %) 2 (50 %)
	Ciencias Aplicadas	C. Sociales Idioma.	3 (100 %) 4 (100 %)
	Educación Física	Investigación y métodos de análisis.	3 (100 %) 3 (100 %)
	Juegos Deportivos	C. Biológicas.	7 (53 %) 3 (60 %)
	Tiempo y Marca	Psicopedagogía	4 (40 %)
	Docente metodológico	Profiláctica y Terapéutica. Didáctica de la Educación Física	
		Didáctica del deporte	
		Práctica Laboral	
		Investigativa	
		7 (100 %)	11 (100 %)

Figura 2. Áreas departamentales y disciplinares en las cuales se aplicó la estrategia y se apreciaron transformaciones (Fuente: Hernández Nodarse, 2015).

Nota: Sólo la información de las columnas 2 y 3 se relacionan una a una.