

## **Concepciones docentes que orientan las prácticas evaluativas en la Institución Educativa La Unión de Sincelejo**

**Teaching concepts that guide the evaluative practices in the Educational Institution La Unión of Sincelejo**

**Mario E. Solórzano Campo\***

**Daniel Julio Venner \*\***

\*Especialista en Educación Aplicada a La Educación, Corporación, Universitaria del Caribe, Sincelejo, solorzanocampo29@gmail.com

\*\*Licenciado en Español e Inglés, Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, danijjuvenner@hotmail.com

**Fecha de recepción:** 13 de enero de 2018

**Fecha de aceptación:** 15 de junio de 2018

**Citación:**

Solórzano Campo, M., & Venner, D. J. (2018). Concepciones docentes que orientan las prácticas evaluativas en la Institución Educativa La Unión de Sincelejo. *Gestión, Competitividad e innovación*(Julio-Diciembre 2018), 38-51.

## **RESUMEN**

*Estudiar prácticas educativas es un tema de bastante complejidad, cuya vigencia ha sido trascendental en los últimos veinte años. Sin embargo, a la luz de las evidencias actuales de los sistemas pedagógicos, y en específico de los sistemas de evaluación, se denotan aspectos que van en contra del estudiante al obstaculizar su aprendizaje. En este sentido, la presente investigación desarrolla una revisión analítica de los sentidos asignados a la evaluación en la actualidad, destacando resultados de estudios nacionales e internacionales que hacen referencia a sentidos y concepciones que orientan y determinan las prácticas evaluativas enmarcándolas en la realidad contextual de los docentes de sexto grado de la Institución Educativa La Unión del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre, Colombia.*

*Igualmente y dada su importancia se analizan a la par de la importancia de la evaluación, los efectos posteriores que esta tiene en los estudiantes, para lo cual es igualmente válido investigar las concepciones subyacentes que revelen los sentidos asignados a sus prácticas y las repercusiones posteriores en el itinerario de los estudiantes.*

**Palabras Claves:** *Evaluación del aprendizaje, concepciones, docente, practicas evaluativas..*

## **ABSTRACT**

*Studying educational practices is a subject of considerable complexity, the validity of which has been transcendental in the last twenty years. However, in the light of the current evidence of pedagogical systems, and specifically of evaluation systems, there are aspects that go against students by hindering their learning. In this sense, this research develops an analytical review of the meanings assigned to evaluation at present, highlighting the results of national and international studies that refer to meanings and conceptions that orient and determine evaluative practices, framing them in the contextual reality of sixth grade teachers at the La Unión Educational Institution in the municipality of Sincelejo, department of Sucre, Colombia. Equally and given their importance, they are also analyzed, in parallel with the importance of the evaluation, the subsequent effects that this has on the students, for which it is equally valid to investigate the underlying conceptions that reveal the meanings assigned to their practices and the subsequent repercussions in the student's itinerary.*

**Keywords:** *evaluation of learning, conceptions, teaching, evaluative practices.*

## **1. Introducción**

La evaluación del nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes, se ha convertido hoy en día en uno de los procesos más complejos, diseñados a partir de una sistemática organización, planeación y sistematización logradas a partir del ejercicio docente y su continua calificación.

De tal forma, dicho proceso es tan importante, que requiere la participación y conjunción de la denominada “comunidad académica”, que interviene activamente en su desarrollo, estudiantes, docentes, padres de familia, institución educativa a través del sistema interno de evaluación y lineamientos legales establecidos desde el sistema educativo imperante y cuya imbricación es fundamental para el éxito de lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional, en lo atinente a la formación integral de los niños y jóvenes educandos. (Jorba, y Sanmartí, 1996; Santos Guerra, 1993; De Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 2001).

Dicho de otra forma, las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes pueden obedecer a concepciones enmarcadas en planteamientos epistemológicos sustentados en teorías educativas conocidas o emergentes y que permean su accionar pedagógico en el desarrollo de su quehacer didáctico Prieto y Contreras (2008).

Pero también puede suceder que el docente moviliza prácticas evaluativas influenciadas por su experticia o por su concepción particular de lo que él considera como conveniente y apropiado para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de una forma coherente y transparente acorde con la realidad del contexto educativo (Poggi, 2016; Alsina y Rodríguez, 2001; Acevedo, 2001).

De esta forma, el presente artículo científico, parte de la experiencia investigativa desarrollada por los autores, a través de la práctica pedagógica desarrollada en la Institución Educativa La Unión del municipio de Sincelejo, teniendo como base un diseño de investigación mixto con elementos pertenecientes a los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

Siendo la evaluación una estrategia de aprendizaje consistente en valorar o estimar lo logrado por el estudiante en función de lo planeado, proporcionará al docente información para reorientar sus prácticas pedagógicas, lo cual la convierte en una fase de retroalimentación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Siendo así, entonces se convierte en un proceso continuo e integral cuyos objetivos son: valorar los logros de los estudiantes, superar sus dificultades, aprender mejor, determinar su promoción y suministrar información para la autoevaluación institucional (Montenegro, 2009).

Por otra parte, se considera que dicha evaluación es integral al tener en cuenta las dimensiones del desarrollo humano, sistemática porque guarda relación con los principios pedagógicos, con los fines y objetivos de la educación y con los contenidos del plan de estudios, continua porque se realiza de manera permanente con base en el seguimiento que se hace al estudiante a través del cual se detectan, sus logros y dificultades, flexible porque tiene en cuenta las características individuales como los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, su historia personal, sus intereses, condiciones y limitaciones.

Igualmente, tiene en cuenta las condiciones institucionales y del entorno (Peñaranda, Bastidas, Escobar, Torres y Arango, 2006; Mora Vargas, 2004). Así mismo, la evaluación es participativa porque está centrada en el estudiante, y también hay participación de los docentes y padres de familia (García, 2009).

Con relación a lo anterior y asociado a principios aspectos éticos y pragmáticos, se considera la evaluación como un proceso relacionado con principios como la coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

**Figura No. 1 Características de la Evaluación de los aprendizajes**

		<i>Integral</i>		
		Sistemática		
EVALUACIÓN		Continua		FORMATIVA
		Flexible		
		Participativa		

**Fuente:** Modelo, o normativo de la Educación básica, Abreu, 2006.

De esta forma, se considere coherente cuando existe correspondencia entre el compromiso del docente con su práctica educativa y la exigencia que les hace a sus estudiantes (Buendía y Olmedo, 2000). Es transparente en la medida en que se define previamente en la institución educativa por medio del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) en el cual se fijan los criterios y los procedimientos; consecuentemente, cada actividad evaluativa es explicada y los resultados de la misma son de conocimiento de los estudiantes y de los padres de familia (Bolívar, 2000). La evaluación es eficaz porque se orienta a la consecución de logros y es eficiente porque optimiza el uso de los recursos (Alsina y Rodríguez, 2001; Toranzos, 1996).

Con referencia a lo anteriormente enunciado y en estrecha relación con la relevancia del paradigma evaluativo vigente, en el cual el docente es considerado como un sujeto que no es un autómatas en sus clases, mucho menos un técnico que aplica ciertas recetas en contextos similares, de acuerdo a unos repertorios adquiridos (racionalidad técnica) sino un profesional reflexivo, protagonista consciente de sus decisiones educativas (Turpo, 2011).

Sobre la base de estas y otras consideraciones que se referirán más adelante, la Institución Educativa la Unión no es ajena a este tipo de acciones. Los docentes del Grado Sexto, en sus rutinas pedagógicas, implementan prácticas evaluativas para determinar los ritmos y resultados en los aprendizajes de los estudiantes lo que le aporta a la operativización del Sistema Evaluativo Institucional (SIE).

Siendo esto así, las condiciones que anteceden, el ejercicio docente está subsumido a un proceso de planeación que debe implementarse en un tiempo determinado bajo lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en donde se tiene en cuenta la situación contextual del ente territorial certificado, la institución educativa objeto de indagación y, por consiguiente, los docentes quienes planifican según el tiempo y volumen del área a programar; estructuran y organizan unidades didácticas según las rutinas pedagógicas y decisiones de intervención (Cerdeña, 2004; Zeichner, 1993; Tenti Fanfani, 2010).

Por ello es que, necesariamente una de las principales actividades que debe planificar el docente lo constituye el proceso evaluativo referido a los aprendizajes de los estudiantes, por esta razón es importante conocer las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del grado Sexto de la Institución Educativa la Unión del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre, Colombia.

Ahora bien, dejando de lado las particularidades del contexto enunciado, la actividad evaluativa, ejercida por los docentes, imbricada con los aprendizajes de los estudiantes, no

escapa a las tendencias y orientaciones epistemológicas enmarcadas en la filosofía del conocimiento, es decir, todas las actividades que el docente planea, organiza, desarrolla, ejecuta, direcciona y retroalimenta obedecen a un enfoque direccionado por teorías prevalentes en el plano educativo que se movilizan desde el conductismo, pasando por el cognitivismo y el constructivismo:

Para el conductismo se evalúa lo observable, reflejado en una conducta verificable, es decir, en la adquisición de saberes y destrezas contrastables; rubricando el carácter empírico de la evaluación, cuyo “propósito es recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados” (Mead, 1990; Skinner & Ardila, 1977; Skinner, 1981).

Para el cognitivismo y constructivismo, importan menos el producto final, e inciden más en el carácter procesal y la evaluación de aspectos subjetivos pertinentes a los aprendizajes logrados, valorando, tanto los procesos como los productos y bajo referentes formativos y criterial. (Ertmer, y Newby, 1993; Koch y Cunha-Lima, 2004; Consuegra, 2004; Carretero, 2000; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, y Zabala, 1997; Porlán, 1995).

Particularmente y con base en estudios desarrollados en el área pedagógica, una de las propuestas puede distinguir dos fases interconectadas en el proceso de evaluación de los aprendizajes que desarrollan los docentes desde su quehacer pedagógico (Mahoney, 1974).

**Figura No. 2. Modelo del Proceso evaluativo según Mahoney (1974).**

MODELO DE TOMA DE DECISIONES	MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
En el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes el docente valora situaciones, procesa la información, toma decisiones sobre qué hacer, guía actuaciones y observa los efectos de las acciones.	El docente adquiere, transforma, almacena y utiliza la información lo que permite evidenciar la percepción que tiene de los logros, debilidades, alcances y avances en el aprendizaje de los estudiantes manifestados en el proceso evaluativo aplicado.

**Fuente:** Elaboración propia

A partir de las consideraciones anteriores, cabe resaltar la existencia de los dominios de participación educativa, cuya taxonomía transita, en el plano de la evaluación de los aprendizajes, desde los procesos de pensamiento del profesor los cuales no son observables y están implícitos en la mente del docente, hasta sus acciones y efectos observables que pueden ser medidos con más facilidad y permiten la comprobación empírica; revelando la naturaleza interactiva del pensamiento y la acción (Mahoney, 1974).

Por otra parte, sucesivas investigaciones demostraron la compartición de procesos cognitivos comunes durante la activación de los modelos, como un todo unitario; pues al circular desde la cognosis a la reflexividad aparecen operando conexamente más que disjuntos, secundándose en relaciones recíprocas de intercambio (Marsellés, 2003).

Por tanto, toda propuesta evaluativa presupone una consideración ampliada, “un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de

enseñanza-aprendizaje” (MED, 2008); que involucra una serie de factores para sistematizar los criterios y definir los indicadores de quien es evaluado; considerando dos funciones:

a) Pedagógica, al observar, recoger, analizar e interpretar información relevante sobre las necesidades, posibilidades y dificultades del aprendizaje; para reflexionar, emitir juicios y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar las actividades educativas y, b) Social, al acreditar las capacidades estudiantiles de desempeño de determinadas actividades en el escenario local, regional, nacional o internacional (MED, 2009).

## 2. El porqué de la evaluación en educación

Sin lugar a dudas, una de las preguntas más comunes dadas en el proceso enseñanza-aprendizaje es ¿por qué se evalúa?, fundamental para estudiantes, padres de familia, docentes y, en general, para el sistema curricular de la institución educativa teniendo en cuenta que el objeto principal de la evaluación es el proceso formativo del estudiante.

Su respuesta es altamente compleja, pero esa complejidad está relacionada con sus dimensiones de desarrollo y en ellas sus competencias, las cuales implican el desarrollo de habilidades mentales, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que permiten desempeñar tareas y actividades escolares con éxito junto con la comprensión de los conceptos inmersos (Mertens, 1997).

La evaluación integral del estudiante implica la valoración de sus dimensiones física, psicológica, intelectual y social; esta última con importantes implicaciones en el desarrollo afectivo, comunicativo, ético y estético. En cada una de estas dimensiones existen procesos entendidos como sucesiones de etapas.

Entonces, y dado que el plan de estudios se organiza por áreas, asignaturas y proyectos, se hace necesario establecer relaciones claras entre estos componentes y las dimensiones de desarrollo. Lo ideal es que cada área, asignatura y proyecto se orienten al desarrollo de cada una de las dimensiones.

Habrán áreas o asignaturas que enfatizan el desarrollo de una dimensión específica en particular, pero en teoría, todas las áreas pueden aportar al desarrollo de las distintas dimensiones, bien sea por sus contenidos, sus métodos o sus prácticas. Para el caso de la matemática, se sabe que, por su naturaleza, está orientada principalmente al desarrollo del pensamiento lógico, el razonamiento y la abstracción (Valencia y Galeano, 2005).

Ahora bien y en referencia a lo anterior, es claro que las matemáticas aportan igualmente al desarrollo físico, en la medida en que los estudiantes adquieren las destrezas para el desplazamiento (con el fin de determinar distancias) y, en general, para todo tipo de medición, cuyos procedimientos implican coordinación viso-motriz.

La matemática aporta al desarrollo comunicativo, pues, permite a los estudiantes expresar sus conceptos analizar y debatir los resultados de determinado ejercicio; en fin, les permite dialogar sobre la realidad a través de su lenguaje propio. Aporta al desarrollo social, en el entendido de que las medidas estandarizadas de espacio, masa y tiempo aportan al entendimiento entre las personas y a partir de ellas se establecen reglas de relación social y económica.

En contextos relacionados con la ética, la matemática aporta a la aplicación de las operaciones fundamentales como recursos para ejercer relaciones justas y recíprocas entre

los seres humanos. Y aporta también al desarrollo estético cuando se comprende a fondo el sentido de la proporcionalidad, de la simetría y de las formas.

Desde aquí se observa la importancia del proceso evaluativo que debe desarrollarse en los estudiantes y más precisamente en el área de la matemática, pero ahora bien, la evaluación sugiere una acción reflexiva y crítica, lo mismo que una revisión de su doctrina y teoría, incluyendo la política, retórica y ética, tanto como las técnicas y los recursos utilizados en los distintos ámbitos del quehacer educativo-social; puesto que representa la columna medular de “todo cambio o innovación, de cualquier modelo, de cualquier metodología. Y, que, al mismo tiempo, sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando” (Zaragoza, 2003).

Del mismo modo, el docente es asumido como profesional racional que, en el proceso evaluativo, realiza juicios y efectúa decisiones en un entorno complejo, guiado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Pérez, 1988).

Tal como se planteó al inicio de estas consideraciones, el docente no es un autómatas en sus clases, menos un mero técnico que aplica ciertas recetas en contextos similares, de acuerdo a unos repertorios adquiridos sino un profesional reflexivo, protagonista consciente de sus decisiones educativas.

Para efectos de este estudio el pensamiento y la acción docente proporcionan una aproximación a las prácticas evaluativas, su entendimiento; considerando que el docente es un sujeto reflexivo y racional, que a través de sus prácticas docentes encamina su actividad pedagógica desde sus concepciones y procesos metodológicos evaluativos. Por otro lado, se busca conocer el impacto que tiene el proceso evaluativo desde las prácticas implementadas por los docentes que interactúan con la población objeto de estudio.

En consecuencia la evaluación tiene como propósito contribuir a la autorregulación del proceso educativo por parte del estudiante y, por lo tanto, al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Analizada de esta manera la evaluación es decididamente formativa dado que su objetivo principal es contribuir a la formación integral del estudiante asegurando el éxito escolar.

La evaluación genera información útil para el estudiante, para los docentes, para la institución educativa y, en general, para todo el sistema educativo. Para el estudiante, porque ella lo tiene como su propósito principal por cuanto diagnostica su estado de desarrollo, identifica características personales, intereses, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, detecta sus logros y dificultades, hace seguimiento al desarrollo de sus competencias para reorientar su proceso educativo permitiendo su formación integral y acompañando su promoción a niveles cognitivos más complejos.

La evaluación le sirve al docente como ayuda para valorar su plan de estudios, los contenidos, su metodología, sus recursos, sus procesos investigativos y el manejo del tiempo. De esta manera puede fortalecer sus aciertos como docente e implementar nuevas estrategias e innovaciones que le permitan avanzar en una ruta de profesionalización calificada.

La evaluación de los aprendizajes la organiza, orienta y aplica el docente siguiendo los planes establecidos en el currículo de la institución educativa y respetando las normas que para tal fin ha fijado el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es muy importante la dinámica de las prácticas evaluativas que movilizan los

docentes en el centro educativo porque de su correcta implementación pueden surgir éxitos o fracasos en los estudiantes.

En el mismo sentido, la evaluación le sirve a la institución educativa para establecer el alcance de sus metas de calidad, para evaluar su modelo curricular, su pertinencia, para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de las condiciones pedagógicas y del proyecto educativo en su conjunto. Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes le sirve como propósito a todo el sistema educativo, puesto que con toda la información consolidada las autoridades educativas pueden valorar los planes existentes, el cumplimiento de las metas establecidas, la pertinencia de los contenidos, las estrategias didácticas, la formación docente y, de este modo, fortalecer o reorientar las políticas educativas en el plano local, regional o nacional.

### **3. Fundamentación teórica**

En el campo educativo, dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación permite descubrir que los objetivos planteados se han cumplido o no, lo que servirá para retomar aquellos que no fue asimilado por los alumnos, reforzar los éxitos obtenidos y no incurrir en los mismos errores en el futuro, para lo cual será conveniente introducir el cambio de estrategias pedagógicas para enmendar lo insuficiente.

Haciendo un rastreo bibliográfico entorno a concepciones y prácticas evaluativas de docentes encontramos a Turpo (2011) esta investigación buscaba una aproximación sistemática a las concepciones y prácticas hegemónicas por los docentes del área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) en la evaluación del aprendizaje de esta área, con la intención de aportar al develamiento sobre la continuidad de ciertas formas y maneras de evaluar propias y enraizadas en la subjetividad de los docentes.

La metodología utilizada consistió en la aplicación de un Cuestionario Docente sobre la Evaluación del Aprendizaje a 235 profesores del área de CTA que laboran en la Provincia de Arequipa (Perú). Muestra representativa calculada a partir de universo de docentes (579); mediante el procedimiento de muestreo bi-etápico. La selección de docentes encuestados, considero el criterio de estratificación, a partir de la ubicación geográfica (distrito), el género, y la edad de los docentes

En el estudio se encontró que existen concepciones y prácticas evaluativas que los docentes internalizan como muy estables y difíciles de cambiar; y otras que se encuentran en pleno cambio, pero no a grandes saltos sino de manera progresiva; detectándose distintos posicionamientos evaluativos de los profesores del área de CTA, por lo que es posible que en un mismo profesor se puedan detectar concepciones coherentes con distintas perspectivas que van desde las consideradas como tradicionales hasta las modernas (renovadas).

Entre las orientaciones consideradas como conservadoras o tradicionales, los docentes resaltan que la finalidad de la evaluación del aprendizaje es de aprobar los logros (o sea el rendimiento académico) de los estudiantes; o simplemente registrar los conocimientos suficientes para superar la materia y promocionar al siguiente nivel; relegando así, el carácter formativo que contemplan los fines evaluativos.

Asimismo, en lo que respecta a las funciones evaluativas, esta es regulada por la dimensión política, al circunscribir sus decisiones y actuaciones a los dictámenes establecidos por las

normativas de cumplimiento a exigencias administrativas presionados por las fechas estipuladas y cumplir con las notas trimestrales.

Dentro de esta tendencia, se prefiere instrumentos que evalúen, básicamente, las capacidades resolutorias y expositivas; los cambios conductuales, observables, medibles y contrastables; sin considerar las características personales del alumno, ni al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni a las finalidades que se persiguen; igualmente, se prefiere la heteroevaluación, asignando exclusiva responsabilidad a la actuación docente, limitando los espacios y tiempos del acto de evaluar, propiciando un encuentro evaluativo que no tiene nada de participativo y por lo tanto nada de democrático.

Por su parte, Prieto y Contreras (2008) en su investigación, relacionada con las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores de matemáticas, manifiestan que muchos docentes creen que esta disciplina es de naturaleza "objetiva", lo que les lleva a aplicar instrumentos evaluativos en los que los estudiantes deben realizar ejercicios de cálculos con operatoria básica, pruebas de memorización, selección múltiple o "problemas de planteo", todos los cuales requieren respuestas cortas y muy precisas.

Estos resultados son consistentes con los de un estudio nacional, en Chile, en el que se demostró que en el 2° ciclo básico en el subsector de Matemáticas, las preguntas más frecuentes de los instrumentos evaluativos diseñados por los profesores estaban referidas a la aplicación y desarrollo de procedimientos, en los que los estudiantes debían resolver un problema o ejercicio matemático o científico siguiendo una fórmula o algoritmo sin necesidad de justificar el proceso.

Igualmente, manifiestan que los contenidos se deben evaluar contextualizándolos en la cotidianidad vivida por los estudiantes, lo que amplía su sentido incluyendo aspectos más comprensivos. A modo de ejemplo, se puede destacar que el contenido matemático incluye la ubicación espacial, lo que requiere privilegiar el desarrollo de estrategias didácticas y evaluativas que habiliten a los estudiantes a resolver este problema, entre otros similares y no sólo a demostrar el desarrollo de destrezas numéricas u operativas abstractas y descontextualizadas.

Así lo establece el sentido de la evaluación "auténtica", que favorece la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades a situaciones que viven y experimentan cotidianamente los estudiantes.

Ahora bien y siendo igualmente importante la fundamentación a través de otras experiencias, para el desarrollo de la Investigación se refieren aspectos importantes de varias investigaciones validadas desde los contextos regionales, nacionales e Internacionales:

Dentro del contexto español, en primer lugar, se cita a Hidalgo y Murillo. (2017). Con su estudio investigativo. Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes, cuyo objetivo fue identificar los factores que inciden en la variabilidad de concepciones, y se realizó mediante un análisis bibliográfico de investigaciones afines a éste, donde sus autores analizaron y compararon cada uno de los estudios realizados en diferentes países, para conocer y develar como eran asumidas sus concepciones evaluativas.

Dicho estudio concluyó que la mayoría de los docentes aún mantienen concepciones arraigadas a las prácticas de evaluación tradicionales, también presentaban incoherencia en cuanto a sus concepciones con las prácticas evaluativas, ya que eran entendidas como

reguladora y no contribuían al mejoramiento del aprendizaje a través de un proceso cualitativo y formativo, además, la influencia del contexto donde laboran los docente, sus experiencias previas vividas como estudiantes con la evaluación o las directrices de evaluación que tienen y la influencia de estos aspectos en la evaluación del profesorado, como también que ésta, se aleja de sus concepciones y convierten la práctica evaluativa en un proceso mucho más sumativo y dirigido a la rendición de cuentas.

Pontes, Poyato, y Oliva, (2016). *Concepciones Sobre Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas*. Cuyo objetivo fue analizar las concepciones de los futuros docentes sobre la evaluación, su relación con diversos modelos didácticos y valorar el grado de consistencia de tales ideas. Se realizó bajo un enfoque metodológico mixto, basado en un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos.

Se analizaron las concepciones de los participantes sobre la evaluación del aprendizaje y sus ideas sobre los recursos e instrumentos de evaluación que consideran más importantes para valorar el proceso de aprendizaje del alumnado de secundaria y se relacionaron tales ideas con los modelos didácticos que presentan mayor consenso en la literatura sobre el pensamiento del profesorado.

(Oliva, 2008; Hernández y Maquilón, 2010; Solís et al., 2012). Se establecieron tres categorías principales: un modelo tradicional de enseñanza y evaluación bien diferenciado, de un modelo didáctico que se ha denominado innovador y que se encuentra próximo a la perspectiva socio-constructivista, existiendo entre ambos puntos de convergencia, de carácter dual o ambivalente, hecho que también se pudo constatar al analizar las concepciones de los futuros docentes sobre los procesos de aprendizaje (Pontes et al., 2015).

Un aporte fundamental de la Investigación, permitió relacionar y analizar principalmente los dos enfoques educativos antagónicos, como es el de carácter tradicional y el de carácter innovador con otro enfoque intermedio que se deriva de aquellas opiniones en las que aparecen elementos de ambos (Turpo-Gebera, 2011; Halinen et al., 2014).

Se produce un mayor número de opiniones que se asemejan con el enfoque innovador o centrado en el alumno, como también contradicciones y diferencias de enfoques y que en esta fase formativa los futuros docentes utilizan una especie de constructivismo idealizado para responder a diversas cuestiones, sin ser plenamente conscientes de la dificultad que supone trasladar este enfoque a la práctica educativa real (Mellado et al., 1999; Contreras, 2010; Pontes et al., 2015)

Sobre las diferentes metodologías de evaluación, Dolores y García. (2016), en su estudio investigativo. *Concepciones de Profesores de Matemáticas sobre la Evaluación y las Competencias*. Tuvo como objetivo explorar las concepciones de profesores de matemáticas de bachillerato acerca de la evaluación y las competencias. Fue realizado mediante un estudio de casos, como instrumento de recogida de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual arroja como resultado la inclinación que tienen los docentes por la evaluación como mediación.

Los profesores todavía tienen predilección por la medición de conocimientos como objetivo de la evaluación, por el examen como instrumento y por los temas o contenidos intramatemáticos como objetos de la misma. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Villalonga, González y Mercau. (2011), con profesores de matemáticas

universitarios, incluso son similares a los encontrados con profesores de otras áreas (Rueda y Torquemada, 2008; Postareff, Virtanen, Katajavuori y Lindblom-Ylänne, 2012).

Donoso, Rico y Castro.(2016), desde su aporte en “Creencias y Concepciones de Profesores Chilenos Sobre Las Matemáticas, Su Enseñanza y Aprendizaje”, plantean su objetivo en establecer las creencias y concepciones de los maestros de Educación Básica chilenos sobre la matemática y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se realizó a través de una investigación transversal, mediante la aplicación de un cuestionario de escala valorativa a una muestra de la población, constituida por 418 docentes en ejercicio que enseñan matemáticas en los niveles de Educación General Básica, se hizo un muestreo aleatorio por conglomerados a 84 docentes, pertenecientes a diferentes centros educativos de la región metropolitana de Chile, con edades que oscilan entre 20 y 74 años y con experiencia de 1 a 50 años.

Los resultados obtenidos, unidos a los de otros estudios sobre los elementos señalados anteriormente, pueden ser predictores de la actitud del profesorado de matemáticas chileno hacia los cambios curriculares que en el país actualmente se propugnan y se involucran en ellos siempre y cuando estén en la línea de sus creencias y concepciones, o se inhibirán o supondrán un obstáculo para los mismos si éstos no coinciden con las implícitas en la nueva situación educativa.

A nivel local, por su relación directa con esta investigación se cita a Gómez y Pizarro. (2016). Por su estudio Concepciones de los Docentes Sobre la Evaluación y su Coherencia con los Lineamientos Institucionales y las Prácticas Evaluativas. Cuyo propósito fue caracterizar las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes, con un diseño metodológico estudio de casos y como instrumentos para la recolección de datos se utilizó entrevista, diario de campo y una revisión documental

Allí donde se obtuvo como resultado una coherencia significativa entre el pensar, el decir y el hacer de los docentes evidenciadas a través de las prácticas evaluativas que se fundamentan en un sistema de evaluación en transición del modelo tradicional hacia un modelo alternativo acorde con las exigencias y realidades actuales y concluye que a pesar que prevalecen concepciones conductistas arraigadas que permean el actuar docente, éstas se asumen como reto para implementar procesos de mejoras referidos a la evaluación de los aprendizajes en la media académica.

## **Conclusiones**

Cabe desatacar a manera de conclusión después de la revisión de materiales, teorías, investigaciones y documentos referenciados algunos aspectos fundamentales relacionados con la praxis docente y sus concepciones particulares sobre la evaluación.

Al respecto se hace necesario entender que las concepciones y prácticas evaluativas consideradas por los docentes como estables y difíciles de cambiar en algunos casos, se contraponen a otras tendencias en las cuales se considera que la misma evolución del conocimiento permitirá nuevas y variadas estrategias, aunque es posible que un mismo docente pueda contemplar diferentes formas y concepciones a la hora de asumir el rol de evaluador.

Por otra parte se contempla en general, la posibilidad que la evaluación tiende tradicionalmente a la aprobación de logros, lo cual es sinónimo de evaluar el rendimiento

escolar, es decir, se centra en la evaluación de conocimientos. Contraponiendo esta concepción otras metodologías apuntan a que los contenidos deban evaluarse contextualmente en la cotidianidad misma vivida por el estudiante.

De tal forma, la evaluación autentica debe favorecer la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades a situaciones contextualizadas en la naturaleza, medio ambiente y perspectivas vivenciales de los estudiantes, cada uno de ellos un ser social único.

Se destaca igualmente en la revisión la necesidad de poseer recursos de diversa índole para la evaluación y la prioridad de poder construir modelos didácticos que posibiliten una evaluación más objetiva e integral.

Por último, es evidente que los sistemas de evaluación esta sujetos a los múltiples cambios curriculares y otras tendencias asociadas a avances tecnológicos, paradigmas presentes en la educación, modelos pedagógicos y otras concepciones particulares que deben ser contextualizadas y asumidas como realidades particulares, sin que por esto se desvíen los objetivos de la evaluación al contemplar al estudiante como un ser multidimensional, sujeto activo del proceso enseñanza-aprendizaje y centro de todos los esfuerzos de instituciones y docentes comprometidos con una formación de calidad.

## Referencias

- Abed, E (2006). Evaluación diagnóstica de la competencia genérica: soluciones creativas para la resolución de problemas específicos. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Acevedo, P. A. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2001). La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo. Santiago de Chile: Salesianos S.A.
- Alsina, M. I. B., & Rodríguez, F. Á. C. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 25-48.
- Álvarez, M. (1993). Valor social y académico de la evaluación. Madrid: Universidad Complutense.
- Argudin, M. (2007). Evaluación. Instrumentos centrados en el alumno. Portafolios. Recuperado en diciembre de 2013, de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, España, 20, 21.
- Buendía Eisman, L., & Olmedo Moreno, E. M. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 52(2), 151-163.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Celis, M. Herramientas de evaluación en el aula. II Pre - Congreso Internacional de Evaluación y Desarrollo Humano. Bogotá 2013.

- Cerda, A. M. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes. Lom ediciones.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Graó.
- Consuegra, F. R. (2004). Cognitivismo y lenguaje: ¿ un paradigma que se hunde?. Diálogos, 84, 000-000.
- Cortes, F y Prieto, I. (2014). Evaluación diagnostica de las competencias para el trabajo colaborativo en un grupo de estudiantes de la universidad del Altiplano. Tomado de Evaluación debate 2014.
- De Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (2001). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós Educador.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance improvement quarterly, 6(4), 50-72.
- García, L. (2009). La guía didáctica. Editorial del BENED. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>.
- James, M, López, R y González, M (2007). Relación entre el nivel de logro de enlace y el nivel de desempeño en el aula de tercero a sexto grado de educación primaria. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua: Propuestas didácticas para las areas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. Ministerio de Educación.
- Koch, I. G. V., & Cunha-Lima, M. L. (2004). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, 3, 251-300.
- Lima, R y Prieto, I. (2014). Evaluación de la competencia de trabajo colaborativo en los alumnos de 5° de primaria de educación básica. Tomado de Evaluación debate 2014.
- López, A., Rodríguez, J. Y Pinto, J. (2014). Evaluación del aprendizaje por competencias en la materia de ética y valores II. Diagnóstico de necesidades del profesorado. Tomado de Evaluación debate 2014. México.
- Mead, G. H. (1990). Espiritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social (No. 155.92 M4).
- Montenegro, I. (2009). Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Bogotá: Magisterio.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación", 4(2).
- Ortiz, A. (2008). La evaluación formativa del aprendizaje basada en el desarrollo de competencias cognitivas. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014.
- Ortiz, A. (2014). La Evaluación Formativa Del Aprendizaje Basada En El Desarrollo De Competencias Cognitivas. Tomado de <http://www.bubok.es/autores/alexanderortiz>

- Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Nicolás Torres-Ospina, J., & Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud pública de México*, 48, 229-235.
- Poggi, M. (2016). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).
- Pons, C. Tintoré, M. (2014). Repensando la evaluación. La práctica de la meta evaluación con los implicado. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Porlán, R. (1995). Constructivismo y escuela. Genérico.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las Concepciones que orientan las Practicas Evaluativas de los Profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado el 10 de abril de 2017 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052008000200015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052008000200015&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Ramírez, I (2008). ¿Qué nos puede decir la observación de clase de los docentes en formación inicial? Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Rodríguez, G. Zavala, E. Y Quiroz, C. (1979). Evaluación versus acreditación. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje para la formación integral de estudiantes de nivel superior. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, (20), 23-35.
- Skinner, B. F. (1981). Reflexiones sobre conductismo y sociedad. Trillas.
- Skinner, B. F., & Ardila, R. (1977). Sobre el conductismo. Fontanella.
- Tenti Fanfani, E. (Ed.). (2010). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista iberoamericana de educación*, 10.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 213-233. Recuperado el 10 de abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/350051>
- Valencia, F. y Galeano, B. (2005). *Aprestamiento de la Lógica Matemática*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/10/aprestlogicamatematica.644.pdf>
- Vázquez, J. y Pérez, M. (2014). La evaluación en la Comprensión lectora. Tomado de Memorias de Evaluación debate 2014 México.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).