

Evaluación del aprendizaje en Bogotá:

un estado del arte

(2002–2012)

Ragnhild
Guevara
Patiño

Colección



Evaluación
Formación
y Currículo



**Evaluación del aprendizaje
en Bogotá:**
un estado del arte (2002–2012)

Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Guevara Patiño, Ragnhild
Evaluación del aprendizaje en Bogotá: un estado del arte (2002 - 2012).
Primera edición. Bogotá: Univesidad Pedagógica Nacional, 2026.
234 páginas.

Incluye: referencias bibliográficas.

Incluye: anexos, Índice temático, Índice onomástico.

ISBN: 978-628-7851-19-1 (impreso)

ISBN: 978-628-7851-21-4 (PDF)

ISBN: 978-628-7851-20-7 (ePub)

1. Mediciones y Pruebas Educativas - Bogotá - (2002 - 2012). 2. Planificación Educativa - Bogotá - (2002 - 2012). 3. Universidades-Evaluación Educativa - Bogotá - (2002 - 2012). 4. Aptitud de Aprendizaje - Bogotá - (2002 - 2012). 5. Filosofía de la Educación. 6. Política Educativa - Bogotá - (2002 - 2012). 7. Educación Comparada. 8. Pedagogía. 9. Práctica Docente. 1. Tit.

371.26 21.ed.

Evaluación del aprendizaje en Bogotá: un estado del arte (2002–2012)

Ragnhild Guevara Patiño



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 12-77
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190
Bogotá, Colombia

Ragnhild Guevara Patiño
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN: 978-628-7851-19-1 (impreso)
ISBN: 978-628-7851-21-4 (PDF)
ISBN: 978-628-7851-20-7 (ePub)

Primera edición, 2026

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
**Vicerrectora de Investigación,
Extensión y Proyección Social**

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaría General



Preparación editorial Universidad Pedagógica Nacional Editorial UPN

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Felipe Chavarro López
Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia B.
Diagramación

Valentina Martínez Orejuela
Diseño de cubierta

Carvajal Soluciones de Comunicaciones S. A. S.
Impresión

Bogotá, D. C., 2026

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y el decreto
reglamentario 460 de 1995.

Fechas de evaluación:
07-10-2024/22-10-2024

Fecha de aprobación:
18-12-2024



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se mencionan los créditos correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

En memoria de mis padres, quienes siempre estarán presentes en mi proyecto de vida y en la continuación de un legado académico y feminista.

A Hernando por su amorosa compañía y su incondicional apoyo en la copiedición de este trabajo.

A mi hermana, a mi sobrino, a Yenny, a Gabo y a Alejandro, porque me dan la energía para seguir construyendo nuevos caminos.

A Alejandro, a mis tíos y a mi familia política por su apoyo constante y su energía positiva.

A María Consuelo y a mis amigos incondicionales.

Agradecimientos

Agradezco de manera especial a la doctora Libia Stella Niño por su apoyo, su comprensión, confianza, paciencia y su capacidad para acompañarme en este proceso investigativo que requirió construir un camino con aciertos y dificultades. De igual forma, por su admirable aporte académico y humano.

Al grupo de investigación Evaluando_nos, en especial a mi compañero José Emilio Díaz Ballén, por sus valiosos aportes.

A Hernando Rebolledo, por su apoyo en la corrección de estilo del libro.

A Vanessa y Cristian, por su apoyo en la sistematización de información para la investigación.

A mis jurados, por sus aportes y recomendaciones para el mejoramiento de la investigación; al doctor Tiburcio Moreno Olivos, por su acompañamiento en la pasantía en Ciudad de México y por su ejemplo de sencillez, nobleza y disciplina académica.

A Luz Stella García, por sus aportes a la investigación en evaluación y por su gran capacidad humana y profesional.

A Andrés Perafán, por sus aportes filosóficos para esta investigación y por su compañía en el inicio y finalización de mi Doctorado en Educación.

Contenido

Presentación	11
Prólogo	13
Introducción	19
Capítulo 1.	
Un estado del arte con metodología comparada	23
Tres elementos iniciales para la comprensión de este libro	26
Aspectos centrales en el desarrollo de la investigación	28
El paradigma cualitativo en un estado del arte y la metodología comparada	29
Estrategia de investigación: el estado del arte y el método comparado	30
Lugares de acceso a la documentación	31
Fases del estado del arte y el método comparado	32
Capítulo 2.	
El estado del arte y el método comparado en la investigación: la indagación de nuevos sentidos en el análisis comparado	37
Hacia una propuesta comparada crítica del estado del arte	44
Capítulo 3.	
Políticas educativas en evaluación del aprendizaje: la calidad y la evaluación desde la mirada de la rendición de cuentas	47
El concepto de política educativa	49
La política de rendición de cuentas	50
La calidad y la evaluación como respuesta a las políticas internacionales	52
Las pruebas Saber y los estándares de competencias como elementos que dan razón de la calidad y el rendimiento académico en la escuela	54
La legislación evaluativa en la política de rendición de cuentas	58
Capítulo 4.	
La mirada pedagógica de los aprendizajes	65
De los modelos pedagógicos conductistas a los modelos pedagógico-críticos	67
La importancia de evaluar el aprendizaje y las competencias en un marco de participación y de construcción de las relaciones sociales	73

Existen diferentes metodologías para evaluar	74
La finalidad de la evaluación es el control de contenidos, el cumplimiento de estándares y del aprendizaje	76
El agente evaluador es el docente	78
Capítulo 5.	
La mirada epistemológica de la evaluación del aprendizaje	81
La evaluación en el campo de la epistemología	83
La evaluación como tecnología	84
La evaluación como práctica cultural	85
La evaluación como práctica sociopolítica	85
Con relación a las universidades analizadas	86
Los enfoques epistemológicos en los centros de investigación analizados	91
Capítulo 6.	
La evaluación del aprendizaje en las universidades y los centros de investigación	93
Caracterización de la documentación	95
Análisis de las categorías, relaciones, críticas y recomendaciones de la evaluación: el aprendizaje en las universidades y centros de investigación analizados	99
Capítulo 7.	
Modelo alternativo emergente para la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva del método comparado en educación	107
Presentación del modelo alternativo emergente para la evaluación de los aprendizajes	110
Enfoque epistemológico sociocrítico: tensiones, problemáticas y posibilidades de la evaluación de los aprendizajes	111
Evaluación de los aprendizajes y calidad como un derecho de los estudiantes en los procesos educativos	116
Principios epistemológicos	119
Principios pedagógicos	120
Conclusiones	125
Resultados esperados	127
Anexo	129
Universidades	132
Centros de Investigación	181
Referencias	215
Índice temático	225
Índice onomástico	229
Sobre la autora	233

Índice de tablas

Tabla 1. Criterio de selección de instituciones	31
Tabla 2. Criterio de selección de instituciones y producción investigativa	32
Tabla 3. Ubicación y relación entre las fases del estado del arte y el método comparado	32
Tabla 4. Distribución de los RAE en universidades	34
Tabla 5. Distribución de los RAE en centros de investigación	35
Tabla 6. Postura comparada crítica del estado del arte	45
Tabla 7. Elementos filosóficos de las posturas epistemológicas de la evaluación del aprendizaje	83

Índice de figuras

Figura 1. Número de investigaciones realizadas en las universidades (total: 49)	95
Figura 2. Número de investigaciones en los centros de investigación (total: 31)	96
Figura 3. La investigación según el año en que se produjo (universidades)	96
Figura 4. La investigación según el año en que se produjo (centros de investigación)	97
Figura 5. Nivel educativo al que se refiere la investigación (universidades)	97
Figura 6. Nivel educativo al que se refiere la investigación (centros de investigación)	98
Figura 7. Temas tratados en la documentación (universidades)	98
Figura 8. Temas tratados en la documentación (centros de investigación)	99
Figura 9. Modelo alternativo emergente de evaluación de y para los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación	111
Figura 10. Aspectos relevantes de una evaluación crítica, formativa y significativa en los procesos educativos	121
Figura 11. Técnicas e instrumentos en la perspectiva del modelo alternativo y emergente de evaluación para los aprendizajes	125

Presentación

Este libro se ofrece como una fuente de consulta permanente para cualquier investigador, docente o estudiante de pregrado o posgrado, en diversos campos de estudio, interesado en la reflexión y la puesta en marcha de la evaluación educativa, pues brinda elementos para conocer el estado actual de este objeto de estudio y permite crear nuevos ámbitos de investigación a partir de una indagación por las tendencias políticas, pedagógicas y epistemológicas de la evaluación del aprendizaje.

Asumo una lectura crítica y comparativa de las distintas voces de los académicos que aportaron a la construcción de este proceso investigativo con el fin de construir estrategias novedosas para la creación de un estado del arte con un enfoque comparativo-crítico, que se diferencia de la mayoría de los estados del arte dado que estos, generalmente, se limitan a las metodologías descriptivas.

La obra responde también a la ausencia de estados del arte de la evaluación del aprendizaje en la educación básica y media. Considero que este ejercicio debería llevarse a cabo con cierta periodicidad en las universidades (cada uno o dos años), con el fin de hacer balances de las líneas de investigación en diferentes disciplinas, reorientar sus perspectivas y proyectar las necesidades reales para el desarrollo de nuevas producciones investigativas.

Con el enfoque investigativo que propongo es posible estudiar alternativas para la transformación de la evaluación del aprendizaje desde una mirada formativa, democrática y deliberativa. También quisiera que los resultados de este trabajo constituyan un aporte a los campos de la política educativa, la epistemología y la pedagogía de la evaluación, con el fin de empoderar la participación de los estudiantes, de modo que desarrollen su autonomía y su autorreflexión y se posibilite un cambio en las relaciones de los contextos externos e internos de la institución educativa para superar así el enfoque neoliberal de la educación, de acuerdo con la postura epistemológica del grupo Evaluando_nos.

Prólogo

Hacia una praxis crítica y transformadora de la evaluación del aprendizaje

Vivimos en un tiempo en el que la evaluación del aprendizaje se ha tornado un dispositivo de control más que una herramienta de formación. Los sistemas educativos, fuertemente influenciados por políticas estandarizadas, globalizadas y orientadas por organismos multilaterales, parecen cada vez más distantes de los sujetos que forman parte del acto educativo. La obra que presentamos, *Evaluación del aprendizaje en Bogotá: estado del arte 2002-2012*, irrumpe en este escenario como una propuesta rigurosa, necesaria y profundamente transformadora, que nos invita a cuestionar no solo cómo evaluamos, sino también para qué y desde dónde lo hacemos.

Este libro recoge una década de producción académica sobre evaluación del aprendizaje en cinco universidades y dos centros de investigación con sede en Bogotá, en un esfuerzo por comprender los marcos teóricos, metodológicos y políticos que han orientado dichas investigaciones. Su apuesta va más allá de la simple recopilación de datos: se trata de una lectura crítica, situada y profundamente reflexiva sobre el papel que la evaluación cumple en los procesos formativos, en la construcción del conocimiento y en la producción de subjetividades.

En este sentido, la obra se configura como un punto de inflexión. No se trata solo de mirar hacia atrás para saber qué se ha investigado, sino de construir sentidos posibles para mirar hacia adelante. En tiempos en los que los sistemas educativos parecen obsesionados con las cifras, los *rankings* y los estándares, esta propuesta académica coloca en el centro de la discusión a los sujetos, los contextos y las condiciones históricas, sociales y culturales que configuran el acto de evaluar.

Una investigación con propósito crítico

La autora asume, desde el inicio, una postura epistemológica crítica. Esto significa que no solo se interesa en el conocimiento producido, sino en las condiciones que posibilitan su generación, circulación y legitimación. Este enfoque le permite analizar cómo las investigaciones revisadas reproducen —o resisten— las lógicas de poder que atraviesan el campo educativo, particularmente aquellas relacionadas con la evaluación.

La visión que asume esta obra es necesaria para el estudio de las políticas educativas que han permeado los sistemas educativos, particularmente sobre problemáticas de calidad de la educación, rendición de cuentas, competencias y pruebas estandarizadas, las cuales son construcciones conceptuales que brindan orientaciones sobre las decisiones del tipo de persona que se ha de formar en las instituciones educativas actuales. El conocimiento de las intencionalidades económicas, pedagógicas y éticas que subyacen a las políticas examinadas y sustentadas en el texto permite la comprensión de las finalidades de control externo, medición de logros estudiantiles y docentes, en colegios y universidades, a la vez que favorece la apropiación del análisis desde visiones críticas de transformación de las orientaciones de la política educativa. Asimismo, se estudia la orientación internacional que rige las políticas desde la visión neoliberal con interés económico al servicio de la economía de mercado, que da prelación a factores de eficiencia y de eficacia; de igual forma, se hace un llamado a superar las miradas instrumentales de resultados medibles y cuantificables en la evaluación del aprendizaje. En el aspecto educativo, se señala la urgencia de un cambio de paradigma pedagógico y epistemológico, de modo que se trascienda de un enfoque de evaluación técnico a uno de formación democrática y deliberativa, que tenga en cuenta el desarrollo de procesos de autonomía y de autorreflexión en estudiantes y en profesores.

El estudio parte de un enfoque histórico-hermenéutico, que considera la evaluación no como un fenómeno neutro, sino como una práctica cargada de significados, atravesada por disputas ideológicas y con efectos concretos en la vida de los sujetos. Desde esta perspectiva, evaluar no es simplemente asignar una calificación: es construir una lectura del aprendizaje, del conocimiento y del propio sujeto que aprende. En otras palabras, evaluar es también un acto de interpretación, de significación y de posicionamiento político.

En coherencia con esta postura, la investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, centrado en el análisis de ochenta resúmenes analíticos de educación (RAE) provenientes de las universidades Javeriana, La Salle, Externado, Santo Tomás y Pedagógica Nacional, así como del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IIDEP) y el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional (IIEDU). Esta muestra, seleccionada cuidadosamente, permite trazar un panorama amplio y diverso de las investigaciones realizadas en Bogotá entre el 2002 y el 2012.

El estado del arte como herramienta de construcción de sentido

Uno de los grandes méritos de esta obra es la manera en que se apropia de la categoría de estado del arte no solo como un ejercicio documental, sino como una herramienta para la construcción de sentido. Lejos de ser una simple compilación de investigaciones previas, el estado del arte aquí construido se convierte en un espacio de reflexión crítica en el que se confrontan discursos, se problematizan enfoques y se trazan rutas posibles para nuevas investigaciones.

La autora subraya que esta categoría —relativamente reciente en el campo de las ciencias sociales y la educación— no debe limitarse al registro de documentos, sino que debe propiciar la emergencia de nuevas visiones, de nuevos marcos interpretativos y de propuestas transformadoras. En este sentido, el estado del arte se convierte en una herramienta de lectura crítica del campo, al mismo tiempo que en una plataforma para el diseño de nuevas investigaciones con sentido político y pedagógico.

El enfoque comparado, articulado con el estado del arte, permite contrastar no solo las producciones académicas de distintas instituciones, sino también los sentidos que cada una de ellas atribuye a la evaluación del aprendizaje. Este ejercicio comparativo revela las tensiones entre discursos institucionales, orientaciones epistemológicas y prácticas evaluativas, y permite comprender cómo se configuran —y reconfiguran— los sentidos de la evaluación en los espacios académicos.

Paradigmas en disputa: de lo técnico a lo formativo

La obra hace un recorrido por los distintos paradigmas que atraviesan la evaluación del aprendizaje, desde el positivismo —con su énfasis en la medición objetiva y externa— hasta el pensamiento crítico, que reconoce el carácter situado, relacional y transformador del conocimiento. En este recorrido, la autora muestra cómo, a pesar del avance en la incorporación de enfoques cualitativos y constructivistas, persisten formas de evaluación centradas en la reproducción de contenidos, en la lógica de control y en la obediencia a estándares.

Una de las principales tensiones que se identifican es la que existe entre la racionalidad técnica —que concibe la evaluación como un proceso instrumental, centrado en resultados medibles— y la racionalidad crítica —que entiende la evaluación como un proceso ético, pedagógico y político—. Esta tensión atraviesa las investigaciones analizadas y se manifiesta tanto en los enfoques metodológicos como en las categorías de análisis utilizadas.

Así, la evaluación aparece como un campo en disputa. Por un lado, las políticas públicas tienden a reforzar un modelo centrado en la rendición de cuentas, en el que la evaluación se convierte en una herramienta de vigilancia y control. Por otro

lado, desde la academia emergen propuestas que conciben la evaluación como un proceso formativo, democrático y emancipador, orientado al desarrollo de la autonomía, la autorreflexión y el pensamiento crítico.

Aportes institucionales y miradas divergentes

El análisis de las universidades y centros de investigación revela una riqueza de enfoques y, al mismo tiempo, una diversidad de tensiones. Mientras que algunas instituciones proponen modelos de evaluación formativa centrados en la comprensión, la participación y el diálogo, otras siguen ancladas en prácticas tradicionales, verticales y enfocadas en la medición de contenidos.

Este contraste se refleja en las cinco categorías de análisis propuestas: 1) tendencias en política educativa, 2) enfoques epistemológicos, 3) modelos pedagógicos, 4) relaciones institucionales y 5) aportes y recomendaciones. Cada una de estas categorías permite identificar no solo los avances, sino también los obstáculos que persisten en la transformación de la cultura evaluativa.

Las universidades y centros de investigación analizados coinciden en que la evaluación del aprendizaje ha estado dominada por políticas centradas en el rendimiento académico, la rendición de cuentas y el cumplimiento de estándares impuestos, especialmente a través de pruebas estandarizadas. Aunque el Decreto 1290 de 2009 otorga una aparente autonomía a las instituciones educativas, en la práctica refuerza mecanismos de control. Sin embargo, algunas universidades, como La Salle y el Externado, proponen enfoques formativos que buscan resignificar el sentido de la evaluación. Desde los centros de investigación, como el iiedu y el idep, se cuestiona esta lógica tecnocrática y se propone una concepción de calidad educativa orientada al bienestar y al desarrollo integral, más allá de la simple medición de competencias.

En cuanto a los enfoques epistemológicos y pedagógicos, se evidencia una transición del modelo cuantitativo hacia modelos cualitativos, críticos y situados. Las universidades adoptan enfoques como la enseñanza para la comprensión, que sitúan al estudiante en el centro del proceso evaluativo, destacando la participación, el diálogo y la reflexión. La evaluación es concebida como una herramienta para el aprendizaje y no como un fin en sí misma. Los centros de investigación refuerzan esta postura crítica y promueven modelos constructivistas y cooperativos que, aunque aún enfrentan la inercia de prácticas tradicionales, buscan superar la visión de la evaluación como simple calificación.

No obstante, las instituciones reconocen obstáculos importantes para avanzar hacia una cultura evaluativa transformadora, como la fragmentación de prácticas, la falta de planificación y la permanencia de modelos autoritarios centrados en contenidos. A pesar de ello, tanto universidades como centros de investigación aportan propuestas significativas que abogan por una evaluación crítica, formativa

y contextualizada. Se insiste en la necesidad de generar nuevos conocimientos y prácticas evaluativas orientadas a la comprensión, la autonomía y la transformación pedagógica, consolidando así una evaluación con sentido ético, político y pedagógico.

Hacia un modelo crítico de evaluación del aprendizaje

Uno de los aportes más importantes del libro es la propuesta de un modelo crítico de evaluación del aprendizaje, construido desde los hallazgos del estado del arte y el análisis comparativo. Este modelo se fundamenta en una visión epistemológica que reconoce al sujeto como parte activa del proceso evaluativo, en un marco pedagógico que privilegia el diálogo, la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento.

El modelo propuesto se organiza en torno a cuatro categorías: el enfoque sociocrítico, la pedagogía como escenario, la calidad como derecho y el desarrollo de habilidades para la vida desde lo ético y lo político. Estas categorías no solo orientan una nueva forma de evaluar, sino que abren la posibilidad de construir prácticas educativas más democráticas, inclusivas y orientadas al bienestar colectivo.

Lejos de pretender una fórmula única, este modelo ofrece una guía conceptual para repensar la evaluación desde una perspectiva situada, crítica y emancipadora. Reconoce que no existe una única forma de evaluar, pero insiste en la necesidad de construir prácticas evaluativas coherentes con los principios pedagógicos y con los fines formativos de la educación.

Reflexión final: una invitación a transformar

Este prólogo quiere ser también una invitación a adentrarse en la lectura reflexiva de esta obra. Estamos ante un texto que no solo describe lo que ha sido la evaluación del aprendizaje en la última década en Bogotá, sino que interpela profundamente nuestras prácticas, nuestras creencias y nuestras políticas. Nos confronta con la necesidad de revisar críticamente las formas en que evaluamos, de identificar los sentidos que atribuimos a la evaluación y de comprometernos con su transformación.

La evaluación no puede seguir siendo un acto administrativo, técnico o burocrático. Debe convertirse en un proceso ético, pedagógico y político, orientado a la formación integral de los sujetos. Esto implica un cambio de paradigma: de la medición a la comprensión, del control a la participación, de la competencia a la colaboración.

En tiempos de estandarización y mercantilización de la educación, esta obra se erige como una propuesta valiente, rigurosa y profundamente humana. Una propuesta que nos recuerda que la educación no es un negocio sino un derecho, y que evaluar no es castigar sino acompañar, comprender y transformar.

Libia Stella Niño Zafra
Profesora
Doctorado Interinstitucional en Educación
Maestría en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
Julio de 2025

Introducción

Los estados del arte con mirada comparada crítica son algo más que una simple técnica, son una indagación de nuevos sentidos que trasciende el nivel descriptivo de los datos, para establecer nuevas relaciones de interpretación y comparación de sus unidades y categorías en las distintas producciones investigativas, y así crear nuevas miradas de investigación y formación. Estas permitirán nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones de la evaluación.

RAGNHILD GUEVARA

El presente libro es otro logro de las actividades académicas que se desarrollan en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en particular en el Énfasis de Educación en Ciencias. Es resultado de un estudio que tuvo como propósito construir un estado del arte sobre la investigación en evaluación del aprendizaje en los niveles de maestría y doctorado en cinco universidades y dos centros de investigación en Bogotá, y pretende contribuir a la comunidad académica y a quienes se interesen por las discusiones en torno a la evaluación con un análisis crítico que fomente la construcción de nuevos sentidos de la evaluación en Colombia, considerando las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas. También tiene la intención de aportar a la consolidación de un modelo alternativo emergente de la evaluación del aprendizaje.

El desarrollo de un estado del arte con metodología comparada crítica resulta ser un valioso avance en el conocimiento sobre el campo de la evaluación del aprendizaje, puesto que trasciende el carácter técnico de la mera investigación documental y posibilita una mirada analítica que permite nuevas formas y alternativas de comprensión y de construcción teórica, de investigación y de formación docente, con el fin de transformar el sentido de la evaluación del aprendizaje.

Este trabajo surge de una motivación personal y profesional. Al término de mis estudios en Psicología, y durante mi ejercicio profesional, encontré la necesidad de ahondar sobre el conocimiento educativo y construir un puente de trabajo interdisciplinario entre la psicología y la educación. Es por esto que decidí especializarme en el campo de la psicología educativa y continuar con el legado investigativo

de mi padre, quien fue un investigador y profesor universitario consagrado en el área de la psicometría. En la especialización que cursé en la Universidad Católica de Colombia me interesé por la investigación sobre las representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje. En mis estudios de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional continué con esta línea, pero en esta ocasión en torno al tema de la evaluación docente. La investigación doctoral de la que es fruto esta publicación tomó el mismo rumbo: reflexionar sobre la evaluación educativa, con énfasis en el estado del arte y siguiendo una metodología comparada, con el fin de contribuir, a partir de la propuesta de una estrategia novedosa, a la construcción de nuevos sentidos en diferentes contextos del conocimiento de la evaluación del aprendizaje.

El proceso investigativo tuvo como punto de partida la siguiente pregunta: ¿cuáles son las tendencias de política educativa y los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje encontrados en las investigaciones realizadas en los niveles de maestría y doctorado de cinco universidades y dos centros de investigación en Bogotá durante el periodo 2002-2012?

Para responder este interrogante, fue preciso hacer un análisis del contexto político y educativo de la evaluación del aprendizaje en aspectos como la calidad educativa, la evaluación como rendición de cuentas y la legislación que se ha venido desarrollando desde el 2002 sobre la evaluación del aprendizaje.

A partir de una mirada epistemológica, el estudio también abordó concepciones históricas y filosóficas de la evaluación del aprendizaje y cómo, a través de sus diferentes enfoques, se ha comprendido que los seres humanos aprendemos de diferentes maneras. En consecuencia, en este libro se propone la implementación de modelos y enfoques pedagógicos diversos, así como la reflexión sobre temas esenciales de la evaluación como su objeto, su finalidad, su metodología y sus agentes.

Esta publicación se compone de siete capítulos. En el primero, "Un estado del arte con metodología comparada", se describe el proceso llevado a cabo en la investigación doctoral.

El segundo capítulo se denomina "El estado del arte y el método comparado en la investigación: la indagación de nuevos sentidos en el análisis comparado", y hace énfasis en el proceso metodológico de la investigación.

El tercer capítulo se titula "Políticas educativas en evaluación del aprendizaje: la calidad y la evaluación desde la mirada de la rendición de cuentas", y su finalidad es la conceptualización de las políticas educativas de la evaluación del aprendizaje, con especial énfasis en la concepción de la calidad y la evaluación desde la óptica de la rendición de cuentas.

En el cuarto capítulo, "La mirada pedagógica de los aprendizajes", se exponen los modelos pedagógicos y de evaluación que proponen las universidades y los centros de investigación estudiados.

El quinto capítulo tiene como título “La mirada epistemológica de la evaluación del aprendizaje”, y su objetivo es ahondar en los modelos epistemológicos de la evaluación que proponen las instituciones que se consideraron en la investigación.

El sexto capítulo, “La evaluación del aprendizaje en las universidades y los centros de investigación”, expone una caracterización de las investigaciones consultadas y hace un análisis en torno a las críticas y recomendaciones propuestas en ellas.

El séptimo y último capítulo, titulado “Modelo alternativo emergente para la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva del método comparado en educación”, es una síntesis de los hallazgos encontrados en la que se proponen algunos principios epistemológicos y pedagógicos que contribuyen al campo de la evaluación del aprendizaje. Este modelo alternativo recoge los aportes del paradigma de la teoría crítica y del enfoque hermenéutico y se fundamenta en una concepción de la evaluación como un proceso formativo, reflexivo, participativo y situado en contextos socioculturales específicos. A partir de la comparación entre diversas experiencias investigativas, se identifican elementos clave como la participación activa del estudiante, la centralidad del diálogo, la necesidad de la retroalimentación continua y el reconocimiento de la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 1.

Un estado del arte con metodología comparada

Los estudios sobre el estado del arte en el ámbito de la investigación educativa han tenido muy pocas contribuciones, a pesar de que se hayan desarrollado investigaciones en el área aplicadas a diversos campos del conocimiento. En particular, la búsqueda bibliográfica sobre estados del arte de la evaluación del aprendizaje en los niveles de educación básica y media es un reto complejo debido a los pocos estudios que tratan la temática.

En el contexto colombiano, solo hasta la década de los noventa se encuentran dos investigaciones: la primera se titula *Estado del arte sobre la investigación en evaluación del aprendizaje del currículo y la institución en la Maestría en Evaluación en Educación desde 1986 hasta 1997* (Arias et al., 1998), desarrollada en la Universidad Santo Tomás, que hace énfasis en las tendencias de la normatividad educativa en temas como la renovación curricular, la promoción automática, la escuela graduada, la escuela nueva y la Ley 115 de 1994. Este estudio propone una mirada pedagógica a la evolución del enfoque evaluativo que parte de la medición y tiende a la evaluación integral.

La segunda investigación tiene por título *Estado del arte de las investigaciones, estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santafé de Bogotá en la década de 1987-1997* (Lozano et al., 1998); fue financiada por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y coordinada por Martha Cecilia Lozano Ardila. En este trabajo se propone que las reformas en la política educativa de la evaluación apuntan a diversos procesos de contextualización desde las agencias del Estado, los grupos de investigación y los propios agentes educativos. También se señala que la evaluación del aprendizaje es todavía tradicional, ya que conserva un carácter técnico-instrumental vinculado a los resultados y no a los procesos, con criterios de estandarización basados en instrumentos de carácter vertical y autoritario. Desde una mirada pedagógica, se deja ver que hay conflictos entre los diferentes modelos curriculares orientados a los diseños conductuales y las tendencias de tipo constructivista.

En la indagación bibliográfica realizada para el presente estudio se encontró que ya incluso en este siglo, entre los años 2000 y 2010, hay algunos estados del arte en educación y pedagogía en el contexto de la educación superior, pero ninguno sobre la evaluación. En el 2008 y el 2009 se realizaron dos estados del arte en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás; uno de los temas analizados es la evaluación del aprendizaje ligada a conceptos como la tecnología, la práctica evaluativa en el modelo de competencias y su relación con la evaluación institucional (Ardila y Pabón, 2009). Se descubrió también que, en su

generalidad, las metodologías del estado del arte son descriptivas e interpretativas y proponen conclusiones técnicas y cuantificables.

Por las razones expuestas, es posible decir que el estado del arte que se ofrece en este libro resulta ser un valioso aporte al conocimiento sobre el campo, ya que se configura como una herramienta para el desarrollo teórico e investigativo de la evaluación del aprendizaje que, además, utiliza la metodología comparada crítica como una estrategia innovadora en el área. Desde una perspectiva crítica, este trabajo propone nuevas formas y alternativas de comprensión y de construcción teórica en torno a la investigación y la formación docente para transformar el sentido de la evaluación del aprendizaje.

Los estudios acerca del estado del arte sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de una mirada comparada crítica, trascienden la racionalidad técnico-instrumental que la ha caracterizado desde hace varias décadas, lo cual posibilita una reflexión sobre la búsqueda de transformaciones conceptuales y prácticas de la evaluación del aprendizaje.

Es conveniente analizar las concepciones subyacentes a la evaluación del aprendizaje para superarlas, en especial las de las políticas educativas existentes, que la conciben en términos instrumentales. Tal enfoque permite una visión crítica en la que los sujetos son protagonistas activos y transformadores de presupuestos y prácticas evaluativas.

Además de posibilitar la indagación y la interpretación del estado actual de las tendencias políticas, así como de los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje, el presente libro también pretende formular un modelo alternativo y emergente de la evaluación del aprendizaje que genere una mirada democrática, formativa y deliberativa de la escuela.

Tres elementos iniciales para la comprensión de este libro

En las siguientes páginas se analizarán tres categorías iniciales propuestas para la investigación: la primera, la *condición política*, que permite comprender las distintas intencionalidades e intereses de las políticas educativas de la evaluación. La segunda hace referencia a la *condición epistemológica*, que permite confrontar las distintas visiones filosóficas de la construcción de conocimiento. Por último, la *condición pedagógica* posibilita analizar las distintas perspectivas y concepciones que se dan alrededor de los modelos y enfoques pedagógicos, así como de los objetos, finalidades, metodologías y agentes de la evaluación del aprendizaje.

La reflexión crítica en el campo de la educación y la pedagogía posibilita la indagación e interpretación del estado actual de las tendencias políticas, los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la

educación básica y media y, a la vez, propicia una reconstrucción y una resignificación teórico-práctica de la evaluación del aprendizaje desde otras miradas para develar el interés participativo, comprensivo y formativo de la evaluación, así como para viabilizar la racionalidad técnico-instrumental que acompaña las prácticas investigativas en evaluación.

Debe considerarse que las reformas de la década de los noventa y las contrarreformas de los últimos veinte años han estado marcadas por una política internacional en la que priman los postulados del neoliberalismo, cuya tendencia económica propone una visión empresarial de la educación al servicio de la demanda del mercado, de modo que el conocimiento y la evaluación se reducen a estándares y competencias.

Tales concepciones implican una reducción del gasto para la educación y una priorización de conceptos como eficiencia y eficacia que, aunque son requeridos para el funcionamiento del sistema educativo, omiten aspectos esenciales de los procesos de formación.

Inevitablemente, esta doctrina política y socioeconómica privilegia la cobertura educativa y no necesariamente la calidad. Al respecto, Aguerrondo (2009) señala que la calidad está socialmente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad específica, conforme a la formación de un país y un momento concreto. En otras palabras, la evaluación del aprendizaje debe replantear su sentido en las instituciones y reconocer el sentido de persona (en su formación y desarrollo) y los contextos en que se desenvuelven los protagonistas de la evaluación.

Hay un hecho evidente: las políticas educativas se distancian de las necesidades reales que se construyen en las dinámicas sociales propias de las vivencias en los ámbitos escolares, ya que perpetúan una clara mirada técnico-instrumental que prioriza resultados medibles y evidenciables con criterios de validez y confiabilidad a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas. Por el contrario, consideramos que las dinámicas sociales en la escuela deben ser abordadas desde una mirada crítica de la interacción social y pedagógica que considere la multiplicidad de contextos.

Conviene subrayar que en las universidades y en los centros de investigación analizados se hace mayor énfasis en los siguientes aspectos:

El *aspecto político*, en el que prevalece la normatividad como un elemento de la política educativa que traza los derroteros para el manejo de la práctica evaluativa. En la Universidad Pedagógica Nacional se brinda una mirada más comprensiva de la política educativa.

El *aspecto epistemológico* de la evaluación del aprendizaje, a partir del cual se proponen diferentes abordajes en un contexto de paradigmas cualitativos o cuantitativos y se advierte la presencia de elementos similares como la necesidad de reflexionar sobre las prácticas evaluativas para transformar el concepto de evaluación.

El *aspecto pedagógico*, en el que se detalla la importancia de cambiar el paradigma de la evaluación por un enfoque crítico de pedagogía social que promueva la participación del estudiante en procesos de planeación de la evaluación y resalte la necesidad de pensar la evaluación no solo desde el ámbito académico, sino también desde el constructo de vida del estudiante y de su ambiente familiar, así como generar momentos de planeación, discusión, ejecución y retroalimentación de la práctica evaluativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos, es importante promover una orientación crítica para que los profesores reflexionen sobre su práctica evaluativa y reconozcan la relación entre lo político, lo epistemológico y lo pedagógico de la evaluación y las consecuencias que de ello se derivan para los estudiantes y la escuela.

A partir de esta perspectiva investigativa, es posible plantear una propuesta de formación docente para la transformación de la evaluación del aprendizaje desde una mirada formativa, democrática y deliberativa. Este texto aporta a los campos de la política educativa, la epistemología y la pedagogía de la evaluación ya que propone perspectivas participativas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr una mayor autonomía de los estudiantes, así como su participación en procesos autorreflexivos que posibiliten el cambio de las relaciones entre los contextos externos e internos de la institución educativa. Uno de nuestros objetivos es superar la mirada neoliberal de la educación, coincidiendo con la postura epistemológica que ha asumido el grupo de investigación Evaluando_nos.¹

Aspectos centrales en el desarrollo de la investigación

La estrategia metodológica que se implementó en la investigación que precede a este libro comprende el estado del arte, los estudios comparados y las categorías que se desarrollan a partir de la conceptualización de la evaluación del aprendizaje. Los propósitos de la investigación se orientan a la elaboración de un estado del arte de la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá, del año 2002 al 2012, en los niveles de maestría y doctorado en cinco universidades y dos centros de investigación, con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos en las propuestas de política educativa y en las dimensiones pedagógica y epistemológica de la investigación en evaluación.

Las metas específicas de la investigación se relacionan con la caracterización de las tendencias de política educativa y de los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la producción investigativa para lograr nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones en dicho ámbito.

1 El Grupo de investigación Evaluando_nos está adscrito al programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

El análisis crítico de las tendencias de las políticas educativas presentes en los documentos de las instituciones que hacen parte del estudio, y la contrastación de tendencias en la política educativa con los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje, tiene como fin reconocer las consecuencias que dichas tendencias generan en la evaluación de las instituciones educativas que son objeto de investigación.

Finalmente, otro objetivo del estudio es la construcción de una propuesta de formación docente en los niveles de básica y media sobre el modelo alternativo de evaluación del aprendizaje.

El paradigma cualitativo en un estado del arte y la metodología comparada

El paradigma cualitativo tiene un enfoque descriptivo, interpretativo y hermenéutico que propone desarrollar un conocimiento de las unidades de comparación (universidades y centros de investigación) para distinguir diferencias, similitudes y regularidades en las investigaciones analizadas, las cuales proponen reflexiones a partir del análisis de las tendencias políticas, los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en cinco universidades y dos centros de investigación.

Esta perspectiva selecciona, para la recolección de los datos, formas rigurosas y sistemáticas que dependen del objeto y las preguntas de investigación, así como también de las diferentes fuentes consultadas. La principal estrategia cualitativa es el estado del arte que; según Vargas y Calvo (1987), Cifuentes *et al.* (1993) y Uribe (2005), se trata de una investigación documental que reconstruye la teoría en las investigaciones aplicadas para interrelacionar con otras apuestas explicativas y que tiene un particular interés para el investigador, el grupo o la comunidad científica sobre un tema o área de conocimiento, además del método comparado, que en palabras de Luzuriaga (1991), permite “parear o relacionar hechos o fenómenos para encontrar sus parecidos o diferencias y obtener las conclusiones pertinentes” (p. 29). Por consiguiente, esta metodología, desde el punto de vista epistemológico, permitió analizar y poner en discusión las tendencias y los enfoques de la evaluación en educación básica y media desde el año 2002 al 2012. Además, permitió una mirada crítica en la medida en que favoreció el conocimiento profundo de las tendencias políticas y los enfoques epistemológicos y pedagógicos en cada una de las investigaciones de las universidades y los centros de investigaciones indagados para lograr planteamientos alternativos en la perspectiva de la evaluación.

Así pues, en la investigación doctoral se utilizaron dos estrategias metodológicas que se desarrollaron de forma paralela, simétrica, diferencial y simultánea:

- » Estado del arte: como propuesta hermenéutica, esta herramienta se utiliza para el reconocimiento e interpretación de la realidad y como base para la toma de decisiones en el campo de la investigación (Hoyos, 2000).

- » Método comparado: permite la comparación de la evaluación del aprendizaje de una universidad con otra y de un centro de investigación con otro, y establece las semejanzas o las diferencias y regularidades de las diferentes categorías: 1) tendencias políticas de la evaluación del aprendizaje; 2) enfoques epistemológicos: escuelas, autores y objetos de evaluación; 3) enfoques pedagógicos: modelos y enfoques pedagógicos, qué, para qué, cómo y quién evalúa; 4) relaciones y críticas; y 5) aportes y recomendaciones.

En consecuencia, se puede afirmar que el método comparado es:

- » Un ejercicio reflexivo y crítico que busca describir, contrastar, interpretar y encontrar las regularidades de las políticas educativas internacionales, nacionales y distritales acerca de la evaluación del aprendizaje, sus implicaciones e incidencia en la escuela.
- » Una práctica investigativa que potencia y dinamiza el conocimiento y la comprensión de los discursos políticos, epistemológicos y pedagógicos que conllevan los enfoques y tendencias de la evaluación del aprendizaje.

Estrategia de investigación: el estado del arte y el método comparado

El valor del estado del arte se encuentra en el ejercicio mismo de poner a dialogar a los investigadores a través de sus textos en torno a un tema y presentar, de esta manera, los estados de conocimiento y avances en un momento determinado, así como las comunales y especificidades del tratamiento de dichos temas.

En el proceso investigativo, las condiciones de selección utilizadas para la demarcación temporal y geográfica de la investigación se tomaron de la investigación realizada por Camargo *et al.* (2008): *La investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado de arte 2000-2004*.

La primera delimitación es temporal y geográfica:

- » Desde el punto de vista temporal, se delimitó la búsqueda a la producción investigativa en política educativa de la evaluación y de la evaluación del aprendizaje desde el 2002 hasta el 2012.
- » Geográficamente, se restringió a Bogotá, en universidades y centros donde se produce investigación sobre evaluación del aprendizaje.

La segunda delimitación tiene que ver con los niveles educativos a los que se refiere la documentación:

- » Básica primaria y secundaria.
- » Media.

La tercera demarcación se refiere a la producción investigativa, entendida como la reflexión sistemática y rigurosa realizada en el tema de la evaluación del aprendizaje sobre los problemas de conocimiento propios de esta y con el abordaje metodológico aceptado y legitimado por las comunidades científicas que se ocupan de su realización. Finalmente, puede hablarse del tipo de comunidad en cuyo seno se produce el conocimiento de investigadores y de formación académica que, asimismo, dio lugar a la siguiente delimitación para la selección de documentos:

- » Investigaciones.
- » Tesis de maestría.
- » Tesis doctorales.

Lugares de acceso a la documentación

Para acceder a la documentación, se visitaron las siguientes universidades y centros de investigación y, a la vez, se definieron unidades de análisis según el método comparado.

Tabla 1. Criterio de selección de instituciones

Lugares	Criterios	Descripción
Universidades	Trayectoria	Se refiere a la tradición e historia de los programas académicos y producción investigativa sobre evaluación y políticas educativas en los niveles de maestría y doctorado, especialmente desde el 2002.
	Modalidad presencial	La presencialidad se establece como un referente de mayor proporción en la ciudad de Bogotá. La modalidad influye directamente en las actividades académicas y varía considerablemente, debido a que el análisis de la investigación en los programas a distancia podría sesgar un poco la consecución de los objetivos al constituirse como categorías únicas. Por último, la modalidad a distancia permite atender a la población de diversas partes del país, por tanto la caracterización, de acuerdo al contexto elegido (Bogotá), se vería mezclada con datos de otros contextos muy diferentes a los de la ciudad capital.
Centros de investigación	Trayectoria	Se refiere a la tradición e historia de producción investigativa sobre evaluación y políticas educativas, especialmente desde el 2002.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Criterio de selección de instituciones y producción investigativa

Universidades con posgrado en educación (maestrías y doctorados con énfasis en evaluación del aprendizaje)	Centros de investigación con trayectoria en producción sobre evaluación del aprendizaje	Producción investigativa
Pontificia Universidad Javeriana Universidad Externado Universidad Santo Tomás Universidad de La Salle Universidad Pedagógica Nacional	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (IEDU)	Investigaciones Tesis de maestría Tesis doctorales

Fuente: elaboración propia.

La investigación se propuso desde la perspectiva del método comparado, con el fin de indagar sobre las tendencias de la política educativa asociadas con la evaluación del aprendizaje. De esta forma, todo el proceso investigativo se enmarcó en el método comparado a partir del estado del arte.

Fases del estado del arte y el método comparado

El desarrollo de un estado del arte en investigación educativa implica la construcción de una serie de fases sistemáticas que permiten identificar, organizar y analizar la producción académica relevante sobre un tema específico. Estas fases, combinadas con el método comparado, facilitan una visión crítica y estructurada de los enfoques, tendencias, vacíos y aportes presentes en los estudios analizados. A continuación se presenta un cuadro que resume las principales fases del proceso y la manera en que el método comparado contribuye al análisis riguroso de las fuentes.

Tabla 3. Ubicación y relación entre las fases del estado del arte y el método comparado

Fases del estado del arte Hoyos (2000)	Fases del método comparado Hilker-Bereday (1962)	Ubicación
Preparatoria		Se conceptualiza el objeto de estudio, su abordaje y los núcleos temáticos.
Descriptiva	La primera fase se inicia con la descripción de las situaciones y fenómenos.	Caracterización de la documentación. Registro general de la recolección de información. 80 resúmenes analíticos de educación.

Fases del estado del arte Hoyos (2000)	Fases del método comparado Hilker-Bereday (1962)	Ubicación
		Presentación de las 5 universidades y los 2 centros de investigación según cada categoría de RAE.
Interpretativa por núcleo temático	Interpretación y aclaración de descripciones. Yuxtaposición de la información en torno a variables establecidas en la fase descriptiva.	Síntesis de las 5 universidades y los 2 centros de investigación en las 5 categorías de los RAE. Contrastación de las 5 universidades y 2 centros de investigación por categorías. Análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades de las 5 universidades y los 2 centros de investigación en las 5 categorías.
Construcción teórica global	Comparación: establecimiento de conclusiones a partir del análisis comparado.	Balance analítico conceptual de las categorías analizadas.
Extensión y publicación		Publicación del informe final.

Fuente: elaboración propia.

Según Hoyos (2000), la primera fase es de preparación, en la cual se conceptualizan el objeto de estudio y su abordaje y se describen los núcleos temáticos de la investigación. En este caso son:

- » Tendencias en política. Calidad y rendición de cuentas y legislación: corrientes que orientan en determinada dirección la política educativa en el abordaje de la evaluación del aprendizaje.
- » Enfoques epistemológicos. Escuelas, autores y objetos de evaluación: orientaciones históricas y filosóficas que han definido la evaluación educativa y del aprendizaje.
- » Enfoques pedagógicos. Modelos y enfoques pedagógicos, qué, para qué, cómo y quién evalúa: orientaciones pedagógicas que han conceptualizado la relación del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- » Relaciones y críticas. Se describen como los nexos y vacíos que van surgiendo en el proceso investigativo.
- » Aportes y recomendaciones. Se refiere a la contribución que hace la investigación a la construcción de nuevo conocimiento y consejos para el mejoramiento de las investigaciones.

En una segunda etapa se retoma la definición dada por Hoyos (2000) sobre la fase descriptiva, es decir, el inicio del trabajo de campo, que incluye la ubicación de referentes disciplinares y teóricos, sujetos, delimitaciones espaciales, temporales y contextuales, autores y perspectivas teóricas, elementos que ya han sido soslayados.

Según Hilker-Bereday (1962, citado por Raventós, 1983), la descripción trata de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar; así, esta fase es un primer estadio de la comparación en lo que se refiere al examen de la información escrita, es decir, es una toma de contacto. En lo que los autores citados denominan “geografía de la educación” debe incluirse un trabajo de organización de todos los datos y de los materiales recopilados. La tabulación de datos, una vez han sido expuestos ordenadamente, puede ser otro elemento de esta etapa descriptiva.

Se desarrolla un registro general de recolección de información en el que se describen: número de resúmenes analíticos en educación (RAE), número de acceso a la investigación, título, autor, director, año, ubicación, nivel en que se desarrolla la investigación, tema, palabras clave e institución.

En la tabulación de datos se hace la presentación de las cinco universidades y los dos centros de investigación según cada categoría de RAE (ver anexo).

Los ochenta RAE se distribuyeron de la siguiente forma:

Tabla 4. Distribución de los RAE en universidades

Universidad	Número de investigaciones	Número de RAE
Universidad de La Salle	2 investigaciones	1-2
Universidad Javeriana	3 investigaciones	3-5
Universidad Externado de Colombia	15 investigaciones	6-20
Universidad Santo Tomás	9 investigaciones	21-29
Universidad Pedagógica Nacional	20 investigaciones	30-49
Total de RAE	49 investigaciones	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Distribución de los RAE en centros de investigación

Centros de investigación	Número de investigaciones	Número de RAE
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)	27 investigaciones	50-77
Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional (IIEDU)	3 investigaciones	78-80
Total de RAE	31 investigaciones	

Fuente: elaboración propia.

Para Hoyos (2000), la tercera fase es la interpretativa por núcleo temático, que permite ampliar el horizonte del estudio por unidad de análisis y proporciona datos nuevos integrativos por núcleos temáticos, por lo cual trasciende lo meramente descriptivo y conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones pertinentes para la construcción teórica.

Esta fase tiene como productos la síntesis de contrastación de las cinco universidades y los dos centros de investigación por categorías y el análisis de las semejanzas, diferencias y regularidades presentes en dichas instituciones.

La cuarta fase se define como de construcción teórica global; comprende un balance del conjunto y parte de la interpretación por núcleo temático para mirar los resultados del estudio tales como vacíos, limitaciones, dificultades, tendencias y logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual de la investigación de manera global, lo cual permite orientar nuevas líneas de investigación (Hoyos, 2000).

La última etapa es la comparación, y se trata de una fase de evaluación, de resultados, de consecución, entre otros aspectos, a la que se llega como resultado de los análisis realizados en las etapas anteriores, en especial de la yuxtaposición. Es decir, si en la fase anterior se confrontaban los conjuntos paralelos y se establecía con claridad el cuadro de la comparación, ahora el objetivo principal consiste en valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Puede señalarse, además, que se trata más de una etapa de síntesis que de análisis, según Hilker-Bereday (1962, citado por Raventós, 1983).

Los resultados de esta investigación permitieron una caracterización de las tendencias políticas y de los enfoques epistemológicos y pedagógicos en la evaluación del aprendizaje, así como la comprensión y comparación de sus sentidos y contextos, factores que determinan las tendencias de la evaluación del aprendizaje con un compromiso hacia la acción emancipadora; además, propiciaron el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales para examinar la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa.

CAPÍTULO 2.

El estado del arte y el método comparado en la investigación: la indagación de nuevos sentidos en el análisis comparado

La construcción del estado del arte es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación.

MARIELA SONIA JIMÉNEZ, *La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación.*

El estado del arte y la metodología comparada son dos categorías centrales y deductivas que se abordan y se proponen en el presente estudio como estrategias metodológicas para el análisis crítico de las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas de la producción investigativa en evaluación del aprendizaje. Una de las finalidades de este escrito es lograr una reflexión histórica y epistemológica del estado del arte empleando una metodología comparada, para lo cual es necesario concebir el proceso metodológico y técnico de la investigación a partir de un análisis gnoseológico.

Una de las ideas que pretendemos defender es que la postura epistemológica es la columna vertebral del desarrollo de un estado del arte. Al respecto, Páramo y Otálvaro (2006) aclaran:

[...] se entiende por postura epistemológica o paradigma el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, la noción que compartimos de realidad y de verdad, y el papel que cumple el investigador en esta búsqueda de conocimiento, al igual que la manera como asumimos al sujeto estudiado. (p. 21)

En consecuencia, el estado del arte y la postura epistemológica están estrechamente relacionados. Nuestro estudio conjugó el método del estado del arte con el de la metodología comparada en los ámbitos educativos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje. Con base en esta experiencia, podemos decir que el estado del arte requiere de un análisis comparado crítico de su objeto de estudio para la transformación de su propio significado, en aras de superar la tendencia a ser una simple técnica de recolección del conocimiento investigado.

La concepción del estado del arte, también llamado *estado de la cuestión*, como estrategia metodológica, ha venido evolucionando. Por ejemplo, en la actualidad se puede decir que es una *investigación de investigaciones*, y que se ha convertido en una herramienta esencial, en universidades y centros de investigación, para revisar la situación actual del conocimiento sobre sus áreas, así

como para hacer un balance y crear nuevos escenarios de formación e investigación en los respectivos campos de interés.

En el caso de la formación de estudiantes de posgrado, Arredondo *et al.* (1989, citados por Jiménez, 2009), plantean que la construcción de un estado del arte coadyuva de manera muy importante en la formación para la investigación, entendida como

[...] la capacidad del individuo para la delimitación de problemas, la búsqueda y desarrollo de herramientas teóricas y metodológicas, la organización, el cuidado y los controles que han de tenerse en el proceso, la reformulación ante lo imprevisto, la priorización y el procesamiento de la información, la señalización de los límites y los alcances de lo obtenido, la inferencia de los usos deseables y posibles de los resultados, la apertura de la información y confrontación de lo investigado, el establecimiento de nuevas hipótesis y la necesidad de realizar nuevos trabajos complementarios. (p. 147)

En particular, en los niveles de maestría y doctorado, el estado del arte apoya la concreción de los objetos de estudio y la organización de estrategias puntuales para hacer una sistematización rigurosa, que permita aclarar el rumbo en medio de la desbordada cantidad de información que provee la literatura en cada tema.

A través de esta estrategia metodológica, el estudiante desarrolla sus competencias y destrezas investigativas, tales como la selección y delimitación del problema y el objeto de estudio, la búsqueda de información en bases de datos y el manejo del recurso informático. Esto le permite lograr una mayor autonomía y organización a la hora de desarrollar su proceso investigativo.

Si hablamos de un estado del arte dentro de una metodología comparada, es importante comprender que la educación comparada es un campo que tiene su propia historia y sus propios límites, pues depende y tiene lazos fundamentales con los campos de la historia, la filosofía y todas las ciencias sociales (Epstein, 2010).

Una investigación desde la perspectiva de la educación comparada puede dar a conocer la circulación y las manifestaciones, tanto locales como regionales, de ideas acerca de la administración, la evaluación, la escuela, el currículo, el profesorado, los contenidos, los saberes escolares, entre otros, así como sus cambios a través del tiempo (Brígido, 2004, citado por Díaz Ballén, 2019).

Tal y como plantea Martínez (1995, citado por Uribe, 2005), en un estado del arte se priorizan los objetivos que persigue una investigación; en este caso, se trata de una investigación que utiliza el método comparado basado en "el análisis de las diferencias o similitudes, tendencias o megatendencias sobre las características, problemas o dimensiones del área de estudio social, en particular en el contexto de sus realidades socioculturales distintas y diversas, teniendo como fundamento la información documental publicada" (p. 199).

Es así como la educación y la metodología comparadas se convierten en elementos fundamentales para conocer las *megatendencias* y los *megadisursos* que inciden hoy en los modelos educativos (García, 2012). Así pues, es posible indicar que la expresión *estado del arte* empieza a crear un nuevo campo de investigación, y que no solo se refiere a una ampliación de la documentación, sino también a la conversión de la investigación en fenómeno de investigación en sí; en consecuencia, se podría hablar de la investigación sobre la investigación.

El concepto del estado del arte ha tenido tres momentos importantes. El primero lo asume como una investigación documental que tiene como finalidad la construcción y apropiación del conocimiento; de este modo, Vargas y Calvo (1987), Cifuentes *et al.* (1993), al igual que Uribe (2005), lo definen como una investigación documental que reconstruye la teoría en las investigaciones aplicadas para interrelacionarse con otras apuestas explicativas, que tiene un particular interés para el investigador, el grupo o la comunidad científica sobre un tema o un área de conocimiento.

Cuando se hace referencia a una investigación documental es porque su estudio es metódico, sistemático y ordenado, con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas. El estado del arte sirve de base para la comprensión del problema, la definición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación hacia nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Cifuentes *et al.*, 1993).

En este sentido, el estado del arte permite profundizar el objeto de estudio a partir de la interpretación de las distintas investigaciones con el objetivo de proponer nuevas miradas investigativas en el ámbito teórico y aplicado. En las investigaciones se establece un diálogo constante de saberes, en la medida en que en los textos se encuentra la voz de los investigadores y los participantes, así como los contextos sociales y políticos. Se hace necesaria la construcción de metodologías que promuevan la participación, la autocrítica y la deliberación de las comunidades educativas.

Para lograr el avance de líneas de investigación, es preciso el desarrollo de estados del arte que permitan la generación de nuevas alternativas de investigación y formación que, a su vez, logren nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones teóricas como aporte al desarrollo científico de la problemática presente en la evaluación.

El segundo momento propone al estado de arte como una revisión de propuestas de investigación y sus productos que permite el desarrollo teórico, investigativo y social de un fenómeno.

Como expone Uribe (2005), el estado del arte es una investigación sobre la producción investigativa de un determinado fenómeno en estudio que permite develar la dinámica a partir de la cual se ha desarrollado su descripción, explicación o comprensión, así como la construcción de conocimientos sobre el saber

acumulado. Es, también, un elemento básico e indispensable para definir y estructurar la investigación.

Es evidente que un estado del arte que trasciende la mirada técnica propone una estrategia que forma parte del avance científico de un objeto de conocimiento que podría contribuir a la creación de teoría, investigación, formación y transformación de la práctica social.

En ese sentido, las investigaciones se crean en contextos diversos que plantean diferentes paradigmas epistemológicos, pedagógicos y metodológicos. Eso implica que el investigador ha de valorar los puntos de vista de las distintas voces que se entrelazan en las investigaciones (la voz de los sujetos investigados, la voz del texto político e ideológico y la voz misma del investigador, *i. e.*, la polifonía de los textos investigativos), para luego hacer una lectura interpretativa y crítica de aspectos convergentes y divergentes, para proponer así nuevos campos de investigación y formación que permitan la creación de reflexiones, interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio.

En un tercer momento, se propone el estado del arte como una investigación documental que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos.

Para alcanzar tal objetivo, Hoyos (2000) propone diversos elementos que debe abordar un estado del arte: el concepto de diagnóstico, que se define como el estado actual del conocimiento, en el que se responde a la pregunta ¿dónde estamos? para analizar qué se ha dicho del objeto de estudio, cómo se ha dicho, qué logros se han alcanzado, qué no se ha dicho y qué vacíos existen.

La definición de pronóstico es el estado pretendido del conocimiento, en el que se responde a la pregunta ¿adónde podemos llegar?, y en el que se agrupan cuestionamientos, preguntas, tesis, argumentos e hipótesis sobre el objeto de conocimiento.

La creación de sentido se remite a una postura epistemológica crítica y constructivista del estado del arte que plantea una realidad, la cual se crea a partir de las múltiples construcciones mentales de los científicos y sus productos, que corresponden a contextos históricos, sociales y políticos específicos.

El círculo hermenéutico es un recurso explicativo que permite el constante diálogo entre el investigador, el texto, el contexto y la voz de los investigadores. Esto lo convierte en un elemento dinamizador de sentido que trasciende la técnica documental.

La propuesta de un estado del arte desde la concepción de la educación comparada comprende los siguientes elementos:

1. *Se realiza el proceso de comparación con la finalidad de entender distintos contextos de un objeto de estudio con el objetivo de promover cambios y optimizar los elementos educativos. Según Caballero et al. (2016), en educación se compara para tener referencias externas, para*

ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, de tal forma que, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino la búsqueda de la mejora común. Es decir, se hace la comparación para promover cambios y optimizar los elementos educativos.

2. *Se relacionan hechos o fenómenos con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias y así obtener conclusiones pertinentes.* El método comparado, en palabras de Luzuriaga (1991), permite “parear o relacionar hechos o fenómenos para encontrar sus parecidos o diferencias y obtener las conclusiones pertinentes [...] es la operación mental activa dirigida por perspectivas de percepción y basada en criterios que conduce al conocimiento de relaciones” (p. 29). Brígido (2004), Gvirtz y Coria (2010), citados por Díaz Ballén (2019), plantean que comparar implica “fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas” (p. 11).
3. *La comparación valora la existencia del otro, ya sea otra cultura, otro país, otra región u otros objetos de los sistemas educativos.* Para Schriewer (1977), citado por Martínez (2003, p. 18), la comparación se refiere a actos mentales dirigidos a obtener un determinado conocimiento a través del establecimiento de relaciones. Comparar implica reconocer la existencia del otro. Este último concepto, objeto de estudio en diferentes campos y popularizado por el de otredad, es empleado para considerar las relaciones entre culturas, países o regiones y subsistemas educativos.

La relatividad cultural ha experimentado un largo desarrollo en la antropología, la sociología y la historia. La otredad cultural está precondicionada inicialmente por actitudes mentales y toma forma como método comparativo y como externalización hacia situaciones mundiales.

4. *La comparación toma en cuenta los momentos histórico-sociales de los objetos o problemas que se propone investigar.* Gvirtz y Coria (2010) plantean que comparar implica fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas. De esta definición se desprende que para comparar tiene que haber objetos o problemas comparables. Pero estos objetos y problemas se constituyen de acuerdo con condiciones de carácter histórico-social, de manera que algo que resulta comparable en un momento histórico puede no resultarlo en otro.

A partir de las ideas anteriores, el estado del arte con metodología comparada requiere comprender y analizar los diversos contextos y momentos histórico-sociales en los que se expresa el objeto de estudio y se los compara valorando la interpretación del objeto de estudio en una lectura relacional para encontrar similitudes, regularidades y diferencias.

Hacia una propuesta comparada crítica del estado del arte

Un estado del arte consiste en inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no se puede quedar tan solo en inventarios, matrices o listados; es necesario trascender cada texto, cada idea, cada palabra, debido a que la razón de ser de este ejercicio investigativo es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específico.

GERMÁN VARGAS Y GLORIA CALVO, *Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación.*

El paradigma de la teoría comparada crítica concibe que la realidad se construye a partir de la comparación y el entendimiento de la otredad (culturas, países o regiones, subsistemas educativos, instituciones educativas y hechos educativos) en el descubrimiento de sus relaciones a partir de las diferencias y semejanzas con el otro. En esa realidad, el sujeto se reconoce activamente y participa con el otro en el compromiso hacia la acción emancipadora.

Desde el punto de vista ontológico, el estado del arte plantea que el investigador construya puentes entre el lector y el texto, el texto y su productor, el contexto histórico y el presente, y una y otra circunstancias sociales en particular que impliquen la transformación hacia una práctica democrática. En ese sentido, el investigador, en el uso de la hermenéutica crítica, se aproxima a la comprensión de los textos, que son el reflejo de realidades y particularidades de los contextos educativos y pedagógicos, dialoga con ellos y, a través de la comparación, logra contrastar varias perspectivas y proponer diversas conclusiones que permiten dar a conocer la circulación y las manifestaciones institucionales de ideas que se tienen acerca de la evaluación del aprendizaje.

Tabla 6. Postura comparada crítica del estado del arte

Criterios	Comparada crítica	Relación con el estado del arte	Aportes y limitaciones al proyecto de investigación
Ontología	<p>Realista comparada crítica: la realidad se construye a partir de la comparación y el entendimiento de la otredad (culturas, países o regiones, subsistemas educativos, instituciones educativas y hechos educativos) y en el descubrimiento de sus relaciones a partir de las diferencias y las semejanzas con el otro. En esa realidad el sujeto se reconoce activamente, participa con el otro en el compromiso hacia la acción emancipadora.</p>	<p>El EA construye un puente entre el lector, el texto, su productor, el contexto histórico y el presente, y una circunstancia social en particular y otra (Denzin y Lincoln, 2012).</p>	<p>La voz de los diferentes agentes de la investigación se convierte en un elemento de transformación política y social del conocimiento.</p>
Epistemología	<p>Hermenéutica crítica.</p> <p>La comparación no es la reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución del sujeto social.</p> <p>Una comparación de la situación histórico-cultural con otros contextos conlleva una aspiración de ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales.</p>	<p>El investigador utiliza el círculo hermenéutico en el EA (proceso de análisis en el que los intérpretes buscan la dinámica histórica y social que moldea la interpretación textual) y así comienzan en la ida y vuelta de estudiar partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes (Denzin y Lincoln, 2012).</p> <p>En este análisis se articula lo explicativo y lo comprensivo con el fin de develar las contradicciones ideológicas para la transformación crítica del mundo social y se establece un proceso dialógico transformativo que energiza y facilita la transformación.</p>	<p>Los avances en la investigación se proponen a través del reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales.</p> <p>El diálogo reflexivo se convierte en un elemento fundamental de la formación y la construcción del sujeto social.</p>
Instrumental	<p>Técnicas de recolección y análisis de la información que permitan la creación de una verdad participativa y emancipadora.</p>	<p>Análisis del círculo hermenéutico para la construcción de una dialógica transformativa.</p>	<p>Se utilizarán instrumentos orientados al análisis de necesidades y a la reflexión sobre soluciones posibles a procesos prácticos y participativos.</p>

La hermenéutica crítica se convierte en una herramienta esencial de la teoría crítica, pues sugiere que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución. Implica, además, una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad y aspira a ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales.

El investigador utiliza la interpretación, la descripción, la yuxtaposición y la contrastación en el estado del arte (proceso de análisis en el que los intérpretes buscan la dinámica histórica y social que moldea la interpretación textual) en una dinámica de ida y vuelta; es decir, estudia las partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes (Denzin y Lincoln, 2012).

Además, establece acuerdos intersubjetivos con los discursos encontrados, a partir de confrontaciones dialógicas, para encontrar diferencias y similitudes intrínsecas e ideológicas que permitan la transformación crítica del mundo social.

De igual manera, los investigadores interesados en el estado del arte plantean un diálogo que promueve y facilita la transformación, para lo cual proponen la acción comunicativa como base del entendimiento de la interacción social, reconociendo el acuerdo participativo, la perspectividad y el respeto a la diferencia en el proceso (Sverdlick, 2008). En ese sentido, utilizan técnicas de recolección y análisis de la información que permiten crear una verdad participativa y emancipadora y que se reflejan, en el estado del arte, en la utilización del círculo hermenéutico con propósitos de un diálogo transformativo.

En conclusión, el paradigma de la teoría comparada crítica y el enfoque hermenéutico crítico en el estado del arte constituyen una apuesta metodológica y epistemológica por la comprensión profunda y transformadora de la realidad educativa. El investigador no se limita a recopilar información, sino que interpreta, compara, dialoga y transforma, reconociendo al otro como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Este proceso dialógico y reflexivo permite descubrir las múltiples voces que circulan en los discursos sobre la evaluación y, mediante la acción comunicativa y el círculo hermenéutico, se contribuye a una práctica investigativa comprometida con la transformación democrática, participativa y emancipadora de los contextos educativos.

CAPÍTULO 3.

Políticas educativas en evaluación del aprendizaje: la calidad y la evaluación desde la mirada de la rendición de cuentas

La relación entre la política educativa y la evaluación del aprendizaje es un aspecto fundamental que pretendemos abordar en este libro. El presente capítulo tiene como propósito definir el concepto de política educativa y analizar la tendencia de la política de calidad y evaluación como rendición de cuentas.

El concepto de política educativa

Para entender la política, según Díaz (2019), es importante anotar la diferencia del término en la lengua inglesa, debido a que se puede hablar de *politics* como el arte y la ciencia de gobernar y de *policy* como el proceso que busca intervenir en situaciones que se consideran problemáticas.

De igual forma, en español la palabra *política* expresa, por una parte, el arte y la ciencia de gobernar, de adquirir el poder en la toma de decisiones y de producir consensos; por otra, la *política* se entiende como un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, conducido por autoridades públicas con el fin de solucionar o prevenir situaciones definidas como problemáticas (Velásquez, 2009).

La política pública es un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos y que involucra la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular (Espinoza, 2009). En este sentido, la política pública educativa hace más énfasis en el proceso de toma de decisiones para lograr la solución o prevención de problemáticas en aspectos educativos. Así pues, la política educativa es un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional e institucional (Iyanga, 2003).

Además, la política educativa propone los lineamientos que atañen a la evaluación del aprendizaje en diferentes niveles, ya sea en un macrocontexto relacionado con las políticas internacionales, nacionales y distritales de la evaluación del aprendizaje; en el mesocontexto, que hace referencia a las dinámicas institucionales de la evaluación; o en el microcontexto, que se articula con el ejercicio de las prácticas evaluativas en el aula de clase.

Estos niveles de comprensión son abordados por Colom y Domínguez (1997) cuando definen la política educativa como:

[...] una disciplina a caballo entre el discurso macrosociológico y de grandes lineamientos ideológicos, concretado por lo general a través de instrumentalizaciones genéricas que invaden las parcelas de lo jurídico y de lo legal, y entre la realidad microcomunitaria, propia de la escuela, que incide en la vida profesional y aun privada de alumnos, padres y profesores. Así pues, la política de la educación es un discurso relacionante e interactuante entre las visiones macro y micro de la realidad social, escolar, ideológica, política y educativa, que un tiempo histórico, determinado, a modo de contexto indefinido, marca e inexorablemente va marcando a hombres y pueblos. (p. 17)

La política educativa es dinámica en la medida en que equilibra diferentes niveles contextuales de la realidad y requiere armonizar las diferentes miradas que permitan una transformación crítica en la escuela.

La política de rendición de cuentas

Esta política ha tenido muchas implicaciones en la concepción del proceso evaluativo del aprendizaje, ya que se requiere dar cuenta de todos los resultados del proceso educativo, aumentando la responsabilidad de cada actor que pertenece a la comunidad educativa.

Así, el concepto de rendición de cuentas, tal y como lo propone Corvalán (2006), se relaciona con el término anglosajón *accountability*, que alude a dos conceptos que se relacionan: la rendición de cuentas y la responsabilización, lo cual significa que se brinda una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, con la expectativa de que estén en aumento los niveles de responsabilidad de cada actor sobre tal proceso.

Por ejemplo, los directivos y docentes de una comunidad educativa rinden cuentas a la comunidad en general y a los entes distritales sobre los avances logrados tanto en el aspecto financiero como respecto a los recursos humanos, materiales, etc. En este caso, rinden cuentas sobre los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas de la evaluación del aprendizaje y proponen estrategias de mejoramiento de estos resultados. Además de informar a la comunidad, se asumen o demandan responsabilidades frente a posibles bajos resultados en las evaluaciones.

Para Niño (2001), la rendición de cuentas, usada en los Estados Unidos desde los años sesenta, ofrece diversidad de sentidos. Para la más común y generalizada de las interpretaciones, rendir cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación.

Esta tendencia, según Pedró y Puig (1998, citados por Niño, 2001, p. 3), se introduce en Europa y los países desarrollados en la década de los setenta para exigir que los responsables de la educación respondan por los resultados del rendimiento académico de sus respectivas instituciones, lo que conlleva una toma de decisiones:

Este término —*accountability*— o la rendición de cuentas, sin más, se sostiene hoy en día porque es necesario controlar y evaluar externamente a la escuela, el rendimiento y logro de los alumnos, y que se han de encontrar nuevas fórmulas que permitan auditar cuanto acontece en las escuelas y, por consiguiente, en el conjunto del sistema escolar. (Pedró y Puig, 1998, p. 162)

Existe una polisemia que caracteriza a la evaluación por rendición de cuentas en el ámbito educativo. Según MacCornick y James (1996, citados por Niño, 2001), esta toma variadas formas:

[...] esquemas de evaluación como contratos de actuación, formación del profesorado basada en competencias, evaluación de programas, análisis costo-producto, gestión por objetivos, programas nacionales a través de pruebas de competencias mínimas. Igualmente, el cheque escolar que se entrega a los padres para que ellos elijan la escuelas [en] donde matriculan a sus hijos. (McCornick y James, 1996, p. 21)

Para Gimeno (1993, citado por Niño, 2001, p. 6), esta evaluación está dirigida a resolver las necesidades del mercado y las demandas del consumidor:

La evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquellos a través de estos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría, sobre la enseñanza (*accountability*), para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor. (Gimeno, 1993, p. 26)

Se deja ver entonces que este tipo de evaluación se orienta por una lógica empresarial fundamentada en criterios eficientistas y mercantiles de las políticas públicas evaluativas, que se han asumido como termómetro de la llamada calidad de la educación. En esta línea, según Parcerisa y Verger (2016):

La rendición de cuentas (RdC) ha adquirido un carácter más bien gerencial (en el sentido [en] que se basa en la obtención y evaluación de resultados escolares).

Actualmente, la RdC en educación es considerada como una fuente de eficiencia (es decir, una forma de promover una mejor alineación entre las aspiraciones gubernamentales y los propósitos de la escuela), de excelencia académica (una herramienta para mejorar el desempeño por parte de los centros, los profesores y los estudiantes) y de equidad (una manera de garantizar que todos los estudiantes alcancen un nivel mínimo de competencias básicas). (p. 17)

Estos autores plantean que el modelo de RdC ha sido producto de una nueva gestión pública que, según Díaz Ballén (2019), en sus inicios tuvo un propósito social para alcanzar la eficiencia de los servicios públicos de cara a la inversión del Estado y de los beneficiados, la misma que, de la mano de las políticas neoliberales, pretende que los mecanismos de rendición de cuentas se dinamicen a través de nuevos procesos gerenciales y de gestión, como consigna que enarbolan los gobiernos socialdemócratas.

La calidad y la evaluación como respuesta a las políticas internacionales

Definir el concepto de calidad se convierte en una tarea difícil debido al gran número de conceptos que se encuentran en la literatura académica y a la mirada descontextualizada que se utiliza en algunas de las versiones. No existe un único concepto de calidad, pues depende del lugar donde se posicione el autor, ya sea desde la mirada de los organismos internacionales, de las instancias políticas nacionales, de la política distrital o de las instituciones educativas. Cada autor la define desde su propio interés y percepción, por lo cual debe ser una concepción que se construya desde una postura de diálogo de saberes, una búsqueda constante de sus protagonistas, de los contextos sociales y políticos. Al respecto, Tiana (2006) comenta: “la cuestión de la calidad también puede abordarse alternativamente desde una mirada perspectiva macroscópica (abarcando parcelas amplias o el conjunto del sistema educativo) o microscópica (enfocándose en centros singulares o programas educativos concretos” (p. 4).

El concepto de la calidad se ha puesto al servicio de los organismos internacionales debido a que los expertos que hacen la política educativa tienen un interés técnico y económico frente a la revisión de productos, procesos y resultados del rendimiento de los estudiantes. La simplificación del concepto de calidad se da cuando se asumen conceptos meramente instrumentales, alejados del verdadero sentido de la educación.

Los organismos internacionales están interesados en establecer lineamientos de política con el fin de controlar los modelos económicos y educativos y, a la vez, instaurar los sistemas de control necesarios para que los países respondan a las necesidades del mercado transnacional. Según Apple (2001) y Díaz Borbón (2004), organismos como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantean proyectos internacionales a gran escala que giran en torno a una rendición de cuentas en los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y de las pruebas estandarizadas como indicadores de calidad educativa.

En este sentido, las políticas de RdC son absolutamente centrales en las recomendaciones de los informes elaborados por el Banco Mundial, que propone

que la RdC a nivel escolar es una condición necesaria para mejorar la calidad de los maestros y el aprendizaje, ya que permite alinear los incentivos de los diferentes agentes educativos (Banco Mundial, 2015, citado por Parcerisa y Verger, 2016, p. 17). Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) considera que la introducción de mecanismos de RdC en los sistemas nacionales de educación es una condición necesaria para que los países cumplan con los objetivos de desarrollo sostenible en educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015, citada por Parcerisa y Verger, 2016, p. 17).

La política de rendición de cuentas hace parte de la mirada del Estado evaluador que permanentemente monitorea los resultados de las metas planteadas en las políticas y puestas en acción en las instituciones educativas.

Es fundamental recordar que Cassasus (1997), en los años noventa, planteó que hay una necesidad de dar razón de los resultados del sistema educativo debido a que la ausencia de estándares se convierte en un obstáculo para que los padres de familia y la sociedad puedan pedir una rendición de cuentas; además, la evaluación como rendición de cuentas, de la mano de la creación de estándares, se da con la finalidad de medir el nivel de calidad educativa.

Este proyecto internacional de evaluación desde los organismos internacionales presiona los cambios a través de la demanda social de información cuantitativa sobre la educación que se transforma en la denominada rendición de cuentas (*accountability*), bajo el principio de que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que la sociedad les plantea (Fernández, 2011).

Esta perspectiva privilegia una concepción de calidad que trae serias repercusiones a los procesos educativos, tal como lo plantea Díaz Borbón (2008):

La evaluación salió del campo de referencia epistemológica en la pedagogía y entró al escenario del lenguaje y de los postulados económicos, traspasó las fronteras educativas y se convirtió en un habilísimo y eficaz parámetro al servicio de la inversión y la rentabilidad, de balanza cargada para el arrasamiento de lo público haciéndolo cada vez más un territorio de negociación privada, de tratamiento de los sujetos en condición de objetos en un escenario de valores económicos. (p. 183)

El Estado plantea la educación en términos de rentabilidad, en un contexto de calidad en el que los requerimientos están dados por la economía del mercado, cuyas lógicas priorizan la entrega de resultados óptimos, pero con la mínima inversión de presupuesto. La consigna de la política de calidad es “hacer más con menos”. De hecho, se busca que, en términos constantes, el gasto destinado a cada estudiante en el sistema educativo resulte menor (Díaz Barriga, 2000).

Para verificar que estos indicadores financieros permitan el cumplimiento de políticas educativas, la evaluación se convierte en un elemento técnico-instrumental con resultados numéricos, en la medida en que la aplicación de pruebas es un elemento fundamental para el cumplimiento de la calidad educativa.

No obstante, se observa con preocupación que la calidad se coloca como finalidad casi exclusiva y se enmarca la evaluación administrativa y financiera del sector educativo en un discurso engañoso, que relaciona en forma directa la mejora de la calidad y la excelencia educativa con la productividad. (García Carrillo, 2013, p. 107)

De esta manera, pensar la evaluación en términos pedagógicos se convierte en una falacia debido a que impera una visión más sumativa que formativa de la evaluación de los estudiantes. Se da mayor importancia al manejo de *rankings* que permiten comparar y clasificar.

Esta cultura de la calidad produce una “explosión de la cultura de auditoría”, tal y como lo plantea Torres (2011), pues existen modelos desarrollados en fundaciones privadas que afectan la educación pública, dado que se han instalado presupuestos tales como que si la escuela funciona mal es porque está mal dirigida y administrada, que una buena escuela se caracteriza por una buena dirección que dirige de arriba-abajo, que los éxitos y fracasos deben visibilizarse mediante un listado de indicadores de rendimiento medibles y observables cuantitativamente o que el problema de estudiantes con fracasos es debido a la mala gestión de las tareas en el aula.

En ese sentido, impera la auditoría a los sistemas educativos para mostrar resultados permanentemente, tal como sucede con la utilización de pruebas estandarizadas, que se han convertido en un elemento fundamental para la medición de la calidad educativa, contexto en el que la rendición de cuentas se convierte en un motor de política en la medida en que constantemente monitorea los parámetros de medición en las pruebas.

Las pruebas Saber y los estándares de competencias como elementos que dan razón de la calidad y el rendimiento académico en la escuela

En su generalidad, en las investigaciones analizadas de universidades y centros de investigación se plantea que la calidad hace énfasis en el cumplimiento de estándares de competencias según el grado y la asignatura del currículo y como resultado de la medición de pruebas nacionales e internacionales.

La Universidad Santo Tomás menciona que la rendición de cuentas se articula a la política de la calidad educativa y, en este caso, a su relación con el rendimiento escolar: “sobre la rendición de cuentas, se indica que se realiza por

medio de la evaluación, en específico, las pruebas de Estado, ya que dan cuenta [de] la calidad educativa y el estado del rendimiento escolar” (RAE 23 y 27).¹

La Universidad Pedagógica Nacional sugiere que en la tendencia de rendición de cuentas se mide el nivel de competencias de los estudiantes:

Se refleja la tendencia de los estándares, el control y la rendición de cuentas, ya que, por medio de entidades como el Icfes y las pruebas estandarizadas, se mide el nivel de competencia de los estudiantes con relación a los estándares, y posteriormente se da una clasificación o jerarquización de los estudiantes con base en sus resultados obtenidos. (RAE 39)

De igual manera, expone que la política de rendición de cuentas en el contexto de la globalización neoliberal ha convertido la evaluación en un ejercicio estrictamente técnico y administrativo:

Por otro lado, se resalta que debido a las políticas en la globalización neoliberal, las políticas de rendición de cuentas han deteriorado las prácticas educativas, ya que no se desarrollan en pro del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino [que] se basan en la administración técnica, la centralización del currículo, la descentralización financiera y administrativa, donde lo más importante es el uso apropiado de los recursos, y la evaluación soportada en criterios de validez, usada también con fines de sanción. (RAE 46, 47, 48 y 49)

La evaluación como rendición de cuentas se articula a la política de la calidad educativa en la medida en que, a través de la medición de los estándares de competencias, en las pruebas de Estado se da cuenta de la calidad educativa y el rendimiento escolar de los estudiantes. La medición de las competencias se convierte así en el indicador más importante de la calidad educativa, mientras que la rendición de cuentas hace parte de la política de descentralización que establece maneras de evaluar resultados de una buena gestión. Los sistemas de evaluación se transforman, entonces, en instrumentos de rendición de cuentas para el manejo adecuado de recursos y resultados.

Para la Universidad de La Salle es significativa la relación entre la determinación del nivel de desempeño de los estudiantes y la medición de la calidad de la educación con base en las pruebas externas; para la Universidad Javeriana, por su parte, es importante entender el alcance de los estándares propuestos en los distintos niveles de escolaridad y áreas de conocimiento.

Para la Universidad Externado es significativo el concepto de la calidad como control para la verificación y el seguimiento del proceso educativo, y explica este enfoque como una tendencia que se genera a partir de las políticas neoliberales internacionales para acreditar o desacreditar a las instituciones educativas.

1 Todos los resúmenes analíticos de educación (RAE) que se citan en el texto pueden encontrarse en el anexo de este libro con su correspondiente enumeración.

La Universidad Santo Tomás asume una postura crítica acerca de los estándares de competencias, debido a que ignoran las diferencias culturales de otras comunidades, por ejemplo, de las comunidades aborígenes, mientras que la Universidad Pedagógica Nacional toma una posición crítica de la política educativa y propone alternativas al concepto de calidad. Se quiere superar la racionalidad política y económica que busca la eficiencia y la eficacia con la idea de optimizar procesos que logren máximos resultados a menor costo, ignorando la frontera que existe entre lo educativo y lo administrativo. Además, señalan que se distancia del verdadero sentido humano del estudiante y de su contexto social, cultural y económico. Por esto, Santos Guerra (2003) propone que:

La creación de patrones, indicadores, estándares, que se aplican indiscriminadamente a todos los países y a todas las escuelas muestra el afán por estandarizar todo, pruebas, procesos, olvidando al sujeto en su subjetividad como único, original y diferente, dando la idea de que todos debemos ser máquinas iguales totalmente programadas para efectuar procesos iguales. Además, se olvida el contexto social, cultural y económico de un país, de una ciudad, de una localidad, de un barrio, de una institución educativa, de una familia y del ser humano como tal, lo hermoso de la sociedad es que todos somos diferentes, de las diferencias es donde [sic] se puede aprender. (RAE 47)

Pensar la educación requiere hacer una reflexión del sentido de ser humano que dista profundamente de la necesidad que tienen los técnicos y políticos para encontrar indicadores cuantitativos, patrones, indicadores y estándares que den razón de la puesta en marcha de las políticas educativas.

La noción de calidad ha sido referenciada desde un concepto empresarial, que pone a la educación en un contexto ajeno que no toma en cuenta su verdadera esencia formativa y crítica, y que le exige un “mejoramiento continuo” en la búsqueda de resultados que respondan a indicadores de la política educativa, lo que comporta la necesidad de homogeneizar procesos con el afán de rendir cuentas de manera efectiva.

La producción de aprendizajes, en palabras de Martínez (2004), responde hoy en el sector educativo al objetivo de “mejorar el rendimiento de los estudiantes para enfrentar un mercado cada vez más exigente” (p. 338), asegurando esto con la aplicación de pruebas estandarizadas que dicen garantizar la calidad.

Desde otra mirada, la Universidad de La Salle y la Universidad Externado de Colombia proponen que la evaluación del aprendizaje constituye un elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje y un componente primordial de la calidad educativa, si bien ambas tienen distintos argumentos.

El argumento de la Universidad de La Salle apunta a que la evaluación del aprendizaje constituye uno de los ejes centrales para regular los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto a partir de lo propuesto por la política nacional expedida por el Ministerio de Educación Nacional, puesto que la evaluación

permite evidenciar dificultades y fortalezas en el proceso del aprendizaje para así tomar decisiones que conlleven a superarlas y potenciarlas, respectivamente.

Para la Universidad Externado de Colombia existe la tendencia de la calidad educativa como mejoramiento de enseñanza y aprendizaje y como proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Ambos argumentos resaltan el sentido formativo de la evaluación, en la medida en que se espera el mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza del proceso evaluativo tomando en cuenta una mirada integral del estudiante.

Para los centros de investigación en el concepto de calidad, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional (IIEDU) describe la calidad desde una mirada cultural, en la cual es concebida como condición para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, tomando en cuenta su contexto, así como el análisis histórico y cultural. Por esto, prevé ir más allá de los resultados cuantitativos de la calidad para abordar este concepto educativo con estrategias metodológicas cualitativas:

En varios momentos durante el seminario se mencionó la metodología etnográfica como una forma de mejorar y transformar las estrategias de evaluación, especialmente contribuyendo a la descentralización del diseño y la aplicación de pruebas, permitiendo que la evaluación deje de ser una mera formalidad etnocentrista para convertirse en un dispositivo de diálogo y concertación en torno a los perfiles educativos en las distintas regiones. (RAE 80)

La metodología etnográfica permite conocer la cultura evaluativa de cada institución educativa y potencializa la evaluación como un dispositivo de diálogo y concertación entre instituciones y regiones.

Para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la evaluación es el eje prioritario de las políticas educativas, por lo que se dio a la evaluación de competencias un lugar privilegiado en la orientación de programas y proyectos para la mejora de la calidad educativa. La evaluación de competencias hace parte de las pruebas estandarizadas que buscan el fomento del pensamiento crítico de los estudiantes y el desarrollo de las competencias científicas para la resolución de problemas.

Es importante enfatizar que el IDEP tiene una línea investigativa fuerte en el tema de la evaluación en el aula, por lo cual recomienda una articulación de las evaluaciones estandarizadas mediante la evaluación formativa que dé cuenta de un proceso y no solo de un resultado.

Una evaluación formativa que dé cuenta del proceso y no solamente de los resultados en el aula podría contribuir a la mejora de los resultados obtenidos en pruebas como el Icfes y eso representaría, a su vez, una mejora en la calidad de la educación. (RAE 64)

Ambos centros de investigación hacen énfasis en el contexto de la política distrital de evaluación. Citan publicaciones como *Colegios públicos de excelencia para Bogotá* (Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2007) y los *Lineamientos de evaluación para Bogotá*, (IDEP, 2004). También hacen referencia a la propuesta investigativa del IDEP, que menciona la promoción de la evaluación como investigación para comprender el mundo pedagógico a través del error, la experimentación y la reflexión (IDEP, 2004). Igualmente, se destaca el documento *Prácticas de evaluación en el aula: una mirada desde la escuela pública en Bogotá* (IDEP, 2009), como guía para el fortalecimiento de procesos evaluativos contextualizados.

La Secretaría de Educación del Distrito ha venido consolidando una política educativa con una dinámica propia que se ha afianzado, por medio del IDEP, con distintas líneas de investigación importantes para el mejoramiento de las prácticas evaluativas y unos lineamientos de política que favorecen la implementación de la evaluación.

La legislación evaluativa en la política de rendición de cuentas

En la reflexión hecha sobre la legislación de la evaluación del aprendizaje se encuentran cuatro elementos esenciales: la mirada técnica de las competencias, la divergencia entre las políticas y las prácticas evaluativas, la perspectiva de las políticas neoliberales y el impacto de la normatividad a la investigación de las prácticas evaluativas.

El sentido técnico de las competencias

Todas las universidades incluidas en este estudio hacen referencia al concepto de competencias desde los lineamientos que traza el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, *el sentido de la competencia* en la normatividad tiene una racionalidad técnica cuyo objetivo principal es la formación de capital humano en términos de orientación para el trabajo, no con fines pedagógicos, sino meramente económicos.

Niño (2005a), citando a Apple (2001), propone que el tema de la construcción de la normatividad para la educación se aborda desde la concepción de un Estado evaluador, cuyo fin es controlar y vigilar el alcance de los objetivos planteados para la educación en todos sus niveles, buscando una correspondencia entre dicho cumplimiento y la formación de sujetos aptos para participar y ser productivos en la sociedad de mercado, estudiantes formados en la perspectiva de las competencias y en la competitividad (Gamma, 2013).

Debe considerarse que los conceptos de competencia se asumen dentro de un lenguaje empresarial no pedagógico, cuya lógica real habla de la diferencia entre los más y los menos competentes en el mundo capitalista; los primeros logran el éxito y los segundos tienen menos oportunidades.

En este sentido, pensar la evaluación de competencias no es una tarea fácil debido a que, generalmente, se confunde con la medición de las competencias. En la evaluación de competencias se requiere manejar un nivel de aplicación de conocimientos en diversos contextos de aprendizaje.

Los test nos permiten manejar un contexto único en el análisis de las competencias, mientras que la evaluación debe jugar con una multiplicidad de contextos; es por esto que Moreno (2016) define la evaluación por competencias como un proceso en el que se valora de manera integral la adquisición y el desarrollo de estas y que además requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje.

Así lo reafirma Álvarez (2008), quien considera que la idea es pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y supere las dificultades, incluidos los errores. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, así como resultado de un análisis del trabajo del alumno orientando y ajustando su trayectoria de aprendizaje en lugar de centrarse únicamente en las notas o clasificaciones.

Esta evaluación permitiría que el estudiante estuviese informado de su nivel y de su modo de aprendizaje así como de su proceso de comprensión. Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe pasarse a una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente, que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender (Álvarez, 2008).

La divergencia entre las políticas y las prácticas evaluativas

Existe una tensión entre la legislación sobre evaluación y las prácticas evaluativas en el aula, debido a que los decretos y leyes que respaldan la aplicación de las pruebas externas contradicen, en algunos casos, el sentido de la evaluación formativa del aula de clase e imponen la mirada de la evaluación como medición.

En la Universidad de La Salle, la Universidad Externado, la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pedagógica Nacional se recalca cómo el Decreto 230 de 2002 trajo tensiones al desarrollo de la práctica evaluativa en el aula de clase, ya que en este decreto se plantea que el nivel de reprobación del año escolar debe ser del 5% y el de promoción del 95%:

En este decreto se indica el porcentaje mínimo que las instituciones educativas deben garantizar en la promoción de sus estudiantes que finalicen el año escolar (95%) y da las pautas que se considerarán para la reprobación del año escolar, que en ningún caso puede sobrepasar el 5%. (RAE 10)

Como se habría de esperar, la idea de que casi todos los estudiantes pudieran pasar el año implicó para muchos de ellos un bajo nivel de esfuerzo:

El Decreto 230 fue para algunos el motivo por el cual el sistema educativo colombiano entró en crisis; al respecto, Miguel De Zubiría, en su publicación titulada: *El Decreto 230 de 2002, su impacto en la motivación de los estudiantes*, afirma: “pasar de una educación supuestamente represiva donde muy pocos sobresalían y demasiados perdían, hasta el extremo contrario de que por decreto la inmensa mayoría apruebe sin esfuerzo, sin estudio. Algo definitivamente aberrante desde la psicología de la motivación”. (RAE 15)

La percepción de estudiantes y profesores es que este decreto contribuyó al mantenimiento de las dificultades académicas de los estudiantes, la mediocridad y el facilismo en el desempeño académico.

Políticas neoliberales

La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Externado explican que en la implementación de la normatividad se observan intencionalidades de políticas neoliberales; tal es el caso de la Ley 715 de 2001 y de los decretos 230 de 2002 y 1290 de 2009, en los que se presume que el gobierno le atribuye a esta legislación fines de control y de rendición de cuentas para responder a las órdenes del mercado. En ese sentido, existen intereses muy claros de un Estado evaluador que controla y pide resultados a través de indicadores o estándares como cumplimiento de las políticas educativas.

Según Gamma (2013), los ordenamientos normativos a partir de la Ley 715 de 2001 configuran una contrarreforma educativa. Por su parte, los análisis de Estrada (2002) y Ruiz (2005) indican que esta normativa pone en funcionamiento el concepto de descentralización neoliberal, con lo que limita la autonomía económica de las entidades territoriales, motiva la inversión privada dirigida a las instituciones educativas y provoca un movimiento interno en las escuelas que deriva en que tengan que responder no solo a los resultados que les pide el Estado, sino también a la empresa privada.

Por su parte, el Decreto 230 de 2002 motivó múltiples análisis que afirmaron que se trataba de una estrategia de retención de estudiantes para garantizar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, así como el Decreto 1290 de 2009, sobre el cual hace referencia Díaz Ballén (2010):

La nueva legislación sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el Decreto 1290 de 2009, cuyo objetivo principal está en dejar en manos de las instituciones educativas, y en aras de una pretendida autonomía, la construcción de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes que responsabiliza a los centros escolares en cabeza de sus docentes en lo que tiene que ver con la calidad educativa y los reta a mantener las políticas de competitividad interinstitucional y las enfrenta a la cascada de evaluaciones externas, olvidando *per se* los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños y jóvenes. (p. 171)

El impacto de las prácticas de evaluación

La Universidad de La Salle y la Universidad Santo Tomás consideran que el Decreto 1290 es una prescripción que motiva el desarrollo de investigaciones para el mejoramiento de las prácticas evaluativas y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes:

Teniendo en cuenta que el Decreto 1290 de 2009 plantea y reconoce las diferencias y particularidades en los estudiantes, centramos el interés de nuestra investigación en los estilos de aprendizaje para que el quehacer pedagógico de los docentes, dentro de las prácticas evaluativas, conduzca hacia el aprovechamiento académico de los estudiantes y se refleje en el desarrollo personal y colectivo, en pro del desarrollo de la comunidad. (RAE 26)

La normatividad se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de las investigaciones; por ejemplo, el Decreto 1290 de 2009 es un decreto que motiva el desarrollo de nuevas investigaciones para la reestructuración de las prácticas evaluativas ya que implementa el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) en las instituciones educativas. (RAE 1)

La Universidad Javeriana señala que la evaluación es reglamentada en el país por medio del Decreto 1290 de 2009, siguiendo la línea de la eficacia escolar, que busca la medición del rendimiento estudiantil con respecto a unos estándares nacionales.

En el análisis realizado en torno al tema de la legislación, en los centros de investigación se describe un marco histórico de la evaluación en el que se hace énfasis en la política de evaluación y en el concepto de integración; además, se hace referencia al Decreto 230 como una normativa que permite una visión constructivista de las prácticas evaluativas:

La ley 115 de 1994 rige la educación en el país y en el artículo 46 plantea la necesidad de la integración al servicio público educativo a personas con dificultades o con capacidades excepcionales. (RAE 53.3)

El Decreto 230 se describe como un antecedente normativo, que busca la construcción de saberes y aprendizajes significativos en el aula. (RAE 54)

En los lineamientos de la evaluación se propone que el objetivo de la evaluación en el aula sea indagar al estudiante sobre diferentes aspectos que permiten conocerlo:

En las tendencias políticas se mencionan los lineamientos de evaluación y las pruebas estandarizadas. En cuanto a los lineamientos de evaluación, solo se menciona que, según ellos, el propósito de la evaluación en el aula es "buscar conocer al alumno: su contexto familiar, comportamiento, apropiación de los conceptos, deseos de saber, entusiasmo, esfuerzo, etc.". (RAE 58)

La rendición de cuentas en la escuela

La escuela está supeditada a obtener buenos resultados para lograr recursos, mantenerse dentro de los *rankings* exigidos y, a la vez, rendir cuentas, aun así se sacrifique su propia dinámica institucional. Lo anterior pone en situación de desigualdad a las escuelas que tienen condiciones precarias.

Además, esta discriminación se acentúa cuando se da más apoyo económico a las instituciones escolares con mejores resultados, desconociendo el contexto familiar y social de aquellas que desarrollan sus actividades en zonas vulnerables del país. Los estudiantes que asisten a estos centros educativos padecen de una inadecuada alimentación, falta de recursos educativos de calidad, problemas económicos de sus familias, pandillas, violencia intrafamiliar y delincuencia común, entre otros aspectos, y por lo tanto enfrentan condiciones desiguales para competir con estudiantes que tienen aseguradas sus condiciones básicas de vida y, en consecuencia, un acceso al conocimiento más efectivo (Niño, 2013).

La evaluación interna o de aula es la que realizan los propios docentes o la comunidad educativa de cada escuela. Es evidente que la evaluación externa tiene el poder tanto de clasificar, calificar y comparar, ya sea a los estudiantes o a las instituciones educativas, dentro de un *ranking* para jerarquizar y tomar decisiones alrededor de estos resultados.

La importancia que se le da a la rendición de cuentas trastoca las maneras como se construyen en la escuela las relaciones sociales entre estudiantes, docentes, padres de familia y directivos. Así, la búsqueda de resultados del *accountability* ha creado dinámicas en las relaciones de la escuela que generan malestar y desconfianza en la comunidad educativa.

Tal y como lo plantea Niño (2008):

La evaluación como rendición de cuentas genera una presión ajena al ambiente y a las prácticas cotidianas de la escuela para presionar unos rendimientos, limita a las organizaciones en la determinación de sus propios criterios, somete al empleo de medidas cuestionadas y controvertidas por la pedagogía, como son los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento de los profesores, junto

con la medida jerárquica que significa la entrega de los resultados de los profesores a evaluadores externos. Esta opera bajo distintas modalidades y formas y su esquema, este sí autoritario, vertical y rígido, se efectúa a través de variados procedimientos. (p. 20)

Es lo que Lipman (2009) describe como

[...] un sistema panóptico de vigilancia que enseña a la gente a cumplir y a presionar a otros para el cumplimiento. Esto funciona, en parte, porque la "deficiencia" es visibilizada, individualizada, fácilmente medida, y altamente estigmatizada en un sistema jerárquico de autoridad y supervisión. Haciendo a los individuos (estudiantes, profesores, padres) responsables por su propio "fracaso", pues el sistema y la cultura de rendición de cuentas fomentan tanto la recriminación como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico. (p. 34)

La rendición de cuentas se convierte en un sistema totalizador que se infiltra en todos los aspectos de la vida escolar y exige sumisión a cada nivel de autoridad, cada sala, cada escuela y cada nivel escolar, en mayor o menor medida, incluso si una clase o escuela particular no es directamente amenazada con sanciones. (p. 12)

El sentido de comunidad se desvanece debido a que existe una fragilidad institucional que se preocupa por la búsqueda continua de resultados, cifras, números e índices, sin revisar los procesos humanos que allí se desarrollan y desconociendo el sentido verdadero de lo pedagógico en la escuela.

La evaluación externa incide directamente en el aula de clase en dos aspectos: el primero, como resultado de la tensión entre la evaluación formativa del aula y la mirada sumativa de las pruebas externas, y el segundo, en la tendencia de confundir el sentido de la evaluación con la medición.

En el primer aspecto, existe una tensión entre la mirada formativa del aula de clase y los resultados de las pruebas; tal y como lo menciona el Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), uno de los obstáculos para la evaluación formativa en el aula es la tensión entre la evaluación del aprendizaje de enfoque formativo que se hace en el aula y la visibilidad de las pruebas sumativas, así como las evaluaciones nacionales o regionales en gran escala que buscan responsabilizar a las escuelas por alcanzar ciertos estándares, debido a que esto puede tener consecuencias para las escuelas de bajo rendimiento. Con demasiada frecuencia estas pruebas de gran visibilidad determinan lo que sucede en las aulas (OCDE, 2005, citada por Martínez Rizo, 2009, p. 2).

La evaluación formativa se asocia con las evaluaciones llevadas a cabo por los profesores en el aula. Cuando se utiliza adecuadamente, proporciona evidencias valiosas para la enseñanza y el logro de los alumnos mejora, incluso en las evaluaciones sumativas. Proporciona además retroalimentación a los alumnos acerca de lo que necesitan hacer para mejorar, y los involucra en

una autoevaluación diseñada para adaptarse a sus necesidades individuales (Moreno, 2016a).

El carácter formativo de la evaluación se centra en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene, más que en las técnicas empleadas (Moreno, 2016a). Por el contrario, bajo el enfoque de control y auditoría, las pruebas sumativas ignoran los procesos pedagógicos en el aula de clase, desfavoreciendo los procesos de innovación y de creación del aprendizaje en los estudiantes.

Las evaluaciones a gran escala difieren de este aprendizaje, debido a que proveen una visión macroscópica, con frecuencia poco contextualizada y que promueve formatos y análisis estandarizados. Las estrategias de evaluación en el aula deben generar una información detallada de las trayectorias de cada uno de los alumnos, a partir de una comprensión holística de los procesos de enseñanza y de un menú amplio de perspectivas y formas de abordaje (Toranzos, 2014).

También debe considerarse que la influencia de las pruebas externas en la evaluación del aula prioriza el sentido de la evaluación como medición; tal y como lo propone Fernández (2011), la práctica evaluativa externa y la práctica evaluativa del aula generalmente coinciden en asociar la evaluación con la medición, ya que buscan una rendición de cuentas de procesos pedagógicos complejos, reduciéndolos a procedimientos como el examen, una escala o una calificación. Pareciera que la continuidad histórica de este proceso se perpetúa hasta la escuela actual, lo cual representa un potencial ámbito de investigación.

En conclusión, la rendición de cuentas impuesta por los sistemas de evaluación externa ha transformado profundamente el quehacer educativo, al subordinar la dinámica institucional de las escuelas a la lógica de la competencia, el control y la estandarización. Esta lógica no solo reproduce desigualdades preexistentes, sino que también erosiona el sentido pedagógico, comunitario y formativo que debería orientar el quehacer escolar. En lugar de promover mejoras reales en la calidad educativa, estas prácticas tienden a invisibilizar los contextos sociales, a limitar la autonomía docente y a reducir el aprendizaje a métricas cuantificables. Reivindicar la evaluación como una herramienta pedagógica implica recuperar su dimensión ética, dialógica y formativa, centrada en los procesos humanos y en las trayectorias individuales de los estudiantes, más allá de los resultados estandarizados. Solo así será posible construir una escuela más justa, crítica y comprometida con el derecho a una educación de calidad para todos.

CAPÍTULO 4.

La mirada pedagógica de los aprendizajes

Los conceptos de modelos pedagógicos, enseñanza, aprendizaje y evaluación son las categorías centrales y deductivas que se abordan en el presente capítulo con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos en la dimensión pedagógica de la investigación en evaluación.

Los modelos pedagógicos hacen referencia a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y tienen un sustento psicológico, sociológico y comunicativo que permite pensar la evaluación desde una mirada social y ética, ya que tienen que ver con la elaboración de juicios de valor sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje e involucran contextos, sujetos, culturas y propósitos de formación (Tamayo, 2017).

De los modelos pedagógicos conductistas a los modelos pedagógico-críticos

La finalidad del modelo pedagógico conductista es el moldeamiento de la conducta técnico-productiva (Flórez, 1999), por lo que resulta siendo una herramienta técnica cuyo objetivo es dar resultados comportamentales, pero no necesariamente constructivos o reflexivos del aprendizaje. Por esto es quizás uno de los modelos más criticados y discutidos en las universidades y centros de investigación que se estudiaron, en donde se considera que requiere ser cambiado, ya que es evidente que está muy afianzado en las prácticas evaluativas de los maestros. Con cierta regularidad, las universidades y centros de investigación proponen la idea de plantear un modelo constructivista o crítico.

Respecto al modelo pedagógico constructivista, propone que todo aprendizaje supone una construcción: a través del desarrollo de sus habilidades mentales, el estudiante construye nuevo conocimiento y adquiere una nueva competencia que le permite aplicar lo ya conocido a una nueva situación. Por esta razón, en algunas universidades analizadas se propone que un modelo pedagógico constructivista, como la enseñanza para la comprensión (EpC), resulta ser una herramienta indispensable en los procesos de investigación y transformación de la realidad. Por ejemplo, en la Universidad Javeriana se desarrolló una investigación cuyo modelo pedagógico predominante es la enseñanza para la comprensión (RAE 3).

Gardner (2000) y Stone (1999), por su parte, plantean cuatro elementos fundamentales en la EpC: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua. Stone (1999) afirma:

Cada elemento contribuye [...] identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifican lo que los estudiantes deben comprender articulando metas claras y centradas en comprensiones claves; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrados en desempeños de comprensión que exigen que estos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión. (p. 32)

De esta forma, la evaluación diagnóstica continua es el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos. En algunos de los documentos analizados se expone:

El modelo pedagógico del colegio analizado es la *enseñanza para la comprensión*, que es un modelo educativo que promueve no solo la adquisición de conocimientos significativos, sino también pensar y actuar flexiblemente, usando los conocimientos adquiridos por los estudiantes, basándose en un enfoque pedagógico constructivista en el cual los estudiantes también pueden participar en el proceso de toma de decisiones sobre la interacción pedagógica llevada a cabo en el aula. (RAE 10)

Se proponen en el modelo de *enseñanza para la comprensión* unos criterios de evaluación teniendo presente la participación como una estrategia que permite al estudiante involucrarse, asumir un rol activo y protagónico. Otorgándole a la evaluación un carácter dialógico, integral y formativo. (RAE 43)

La enseñanza para la comprensión permite a los estudiantes pensar y actuar de manera flexible, utiliza el aprendizaje significativo y estimula la participación para lograr una evaluación formativa y dialógica.

En la revisión se encontró que la Universidad Externado opta por una pedagogía constructivista (RAE 13, 14 y 18) y la Universidad Santo Tomás por una hermenéutica-constructivista (RAE 21 y 26). Por su parte, en la Universidad Pedagógica Nacional también se evidencia la influencia del modelo constructivista (RAE 44).

Como se deja ver, estas tres universidades analizan e implementan un enfoque constructivista, enmarcado en la teoría del diseño de un currículo por procesos o para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Además, se destaca un interés por la generación de estructuras de procedimientos o modelos de descubrimiento, enfocado en el desarrollo de destrezas cognitivas, los procesos dinámicos de aprendizaje y la selección, interpretación y solución de situaciones problemáticas.

Por su parte, en algunas investigaciones del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se resaltan aspectos como el enfoque pedagógico constructivista por medio de la pedagogía por proyectos:

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla bajo la pedagogía constructivista, ya que los estudiantes están a cargo de la producción de los instrumentos que van a usar en su proceso de aprendizaje, además que tienen el poder de dar un juicio y reflexionar sobre las actividades de la clase. La clase se desarrolla por medio de la pedagogía por proyectos, y el aprendizaje se da de forma cooperativa-colaborativa, con el objetivo de crear ambientes de aprendizaje que sean significativos para él. (Flórez Romero *et al.*, 2016, p. 82)

Al respecto, cabe recordar que la pedagogía por proyectos utiliza una evaluación dinámica, como lo señala otro de los documentos estudiados:

La evaluación no va en una determinada y única dirección; los ambientes de aprendizaje, cuando son significativos e innovadores, determinan la evaluación, no a la inversa; en la pedagogía de proyectos, la evaluación tiende a desplazarse del centro hacia la periferia, circula, es continua e inclusiva. (RAE 53.1)

Así pues, en el modelo pedagógico constructivista los estudiantes exploran, reflexionan y relacionan el aprendizaje con su vida cotidiana; los casos en que “los estudiantes son los que interactúan con los materiales, analizan y reflexionan para obtener las respuestas a las situaciones problema, se podría[n] relacionar con la pedagogía hermenéutica o constructivista” (RAE 60).

Por otra parte, algunas universidades y centros de investigación proponen la implementación de un modelo pedagógico crítico-social.

En el contexto del área de ciencias sociales, en la Universidad de La Salle se plantea una propuesta de la evaluación como didáctica crítica dentro de un modelo de enseñanza para la comprensión (RAE 2).

Tanto en la Universidad Javeriana como en la Universidad Externado (RAE 6 y 7) y en la Universidad Santo Tomás (RAE 27 y 29) se destaca la importancia de desarrollar un modelo pedagógico crítico.

En las investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional se manifiesta cierta inclinación por tres modelos pedagógicos:

El primero, y más recurrente, es el modelo social, del cual se habla en los RAE 30, 42, 43 y 44, cuyo objetivo es adaptar las normas, regulaciones, parámetros y estándares educativos y evaluativos al contexto personal, social y cultural del estudiante con el fin de formar su competencia social, es decir, para promover los comportamientos y habilidades que son útiles para el sujeto en su contexto social.

El segundo modelo es el sociocrítico, el cual promueve una evaluación cualitativa e interpretativa que busca tener en cuenta las opiniones, los valores, las costumbres y las aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, lo que se contrapone a la masificación de la evaluación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los

diferentes actores del proceso educativo (quien evalúa y quien es evaluado). Se promueven, entonces, los modelos de la evaluación iluminativa, la evaluación artística y la evaluación formativa y crítica:

Se concluye que para que la evaluación sea de carácter formativo, dialógico, didáctico, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) la intencionalidad reflexiva debe ser personal al permitirle al estudiante reconocer su estado en el proceso de aprendizaje y consolidar de la misma manera los aprendizajes anteriores, 2) la intencionalidad pedagógica debe ser de carácter crítico, al basarse en el desarrollo de la autonomía y en la promoción de la participación del estudiante, 3) la intencionalidad reguladora debe, además de realizar mediciones y comparaciones estadísticas, permitir determinar indicadores que ayuden a orientar acciones de mejoramiento del proceso de aprendizaje, 4) la intencionalidad contextual permite la revisión del proceso del estudiante con respecto al nivel de aprendizaje de su grupo. (RAE 2)

El tercer modelo es la pedagogía social, que se centra en una noción de ciudadano en el entorno escolar, y tiene un enfoque formativo, cuyo objetivo de evaluación son las habilidades socioafectivas del estudiante:

En cuanto a la tendencia pedagógica, predomina la pedagogía social, que pretende adaptar las normas, regulaciones, parámetros y estándares educativos y evaluativos al contexto personal, social y cultural del estudiante, para formar su competencia social, es decir, promover los comportamientos y habilidades que son útiles para el sujeto en su contexto social. El objeto de la evaluación, en este caso particular, son las habilidades socioafectivas del estudiante, y la finalidad de esta es formativa, para desarrollar sujetos competentes en su entorno social. (RAE 42)

En esa misma línea, las investigaciones desarrolladas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y el Instituto de Investigación en Educación (Universidad Nacional de Colombia) proponen el modelo y enfoque crítico-social basado en el aprendizaje cooperativo.

Respecto a los enfoques pedagógicos, estos institutos hacen referencia a la relación entre la epistemología y la didáctica de las disciplinas, por ejemplo de las matemáticas, así como a la importancia del aprendizaje cooperativo:

Se habla de la epistemología y la didáctica de las matemáticas y de los diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje. El análisis que se realiza tiene mayor relación con la didáctica y la pedagogía, por lo que se mencionan algunos obstáculos didácticos en la enseñanza de la matemática, el aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje. (RAE 50)

También consideran que la evaluación es un proceso de análisis y revisión de la enseñanza-aprendizaje, y destacan la evaluación cooperativa:

En cuanto a la evaluación, se define como un análisis y revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje y se habla de la evaluación cooperativa destacando sus funciones iniciales, formativas o sumativas, resaltando además la necesidad de que el protagonista del proceso evaluativo sea el estudiante. (RAE 50)

Se deja ver entonces que, con el enfoque del aprendizaje cooperativo, la evaluación considera aspectos como la autoevaluación del estudiante, la evaluación procesual, la reflexión sobre la equivocación y el mejoramiento: “la propuesta evaluativa, como tal, considera elementos como el aprendizaje cooperativo, la autovaloración del estudiante, la evaluación procesual, la reflexión sobre la equivocación y la búsqueda de la mejora de las prácticas educativas” (RAE 74).

Se puede decir entonces que la pedagogía social promueve las competencias sociales del estudiante:

Se puede inferir la influencia de la pedagogía social con un enfoque crítico, ya que por medio de la evaluación y las prácticas de enseñanza se promueve el desarrollo de las competencias sociales necesarias en el entorno del estudiante, así como la equidad e igualdad entre los estudiantes. (RAE 58)

Con este enfoque, la finalidad de la evaluación es formativa y social, lo que promueve el diálogo entre el evaluado y el evaluador:

El objeto de evaluación son las competencias, la finalidad es formativa y social, porque promueve la reflexión sobre las problemáticas sociales más importantes. Aunque no se aclare el momento de la evaluación, se menciona el uso de la evaluación diagnóstica para identificar los conocimientos de los estudiantes. La evaluación es dirigida por el docente, aunque se menciona que es necesaria la participación activa de los estudiantes, ya que se promueve el diálogo en la realización de las evaluaciones, por ejemplo, por medio de las entrevistas. (RAE 58)

De esta forma, la pedagogía social se convierte en una herramienta flexible, cuyo objeto de evaluación son los imaginarios y las concepciones sociales del estudiante:

El objeto de evaluación son los imaginarios y concepciones sociales del estudiante, la finalidad es social y formativa, el agente de evaluación es el docente y, en este caso, la metodología de evaluación es cualitativa, por medio de debates, narrativas, entrevistas y demás instrumentos que permiten identificar la cosmovisión del estudiante. (RAE 59)

Además, la pedagogía social se enfoca en los aprendizajes relevantes para los estudiantes y su relación con el contexto:

Se destaca la pedagogía social, con un enfoque crítico, centrando la práctica de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje significativo, para así producir una retención más duradera de la información. Por otro lado, el objeto de evaluación son los contenidos, la finalidad de la evaluación es pedagógica y social, ya que no solo se enfoca en los aprendizajes relevantes para los estudiantes, sino en la relación que estos tienen con el contexto. (RAE 61)

En consecuencia, se convierte en un proceso de interacción comunicativa en el que predominan el diálogo y la reflexión constante:

La evaluación para los investigadores se define como un proceso de interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes, permitiéndole a ambos construir conocimiento debido al diálogo y la reflexión constante, es decir, el estudiante toma un rol activo en el proceso de evaluación. (RAE 71)

Se deja ver entonces que, en esta forma de evaluación, el estudiante participa activamente gracias al desarrollo de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación:

El estudiante asume parte activa del proceso de evaluación, para ser el sujeto y objeto de la evaluación (de tal manera que se aplica la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación). La evaluación no solo tiene en cuenta los logros de aprendizaje, sino también las realidades, características y necesidades del estudiante y del contexto de aprendizaje. [...] La evaluación se define tanto como un acto pedagógico e investigativo, como un medio para resignificar y transformar el trabajo de aula. (RAE 076)

Así, para la pedagogía social la evaluación va más allá de una técnica de control, selección y promoción, y se concibe como un compromiso pedagógico, ético y social:

La evaluación, parte esencial del proceso de enseñar y de aprender, es una etapa de síntesis y replanteamiento para guiar toda la acción docente. Desde aquí, se la concibe como una responsabilidad pedagógica, ética y social, y no como una mera tarea técnica de control, selección y promoción. (RAE 65)

Otro aspecto que se debe considerar en este enfoque es que la evaluación se sustenta en la teoría sociocultural, porque posibilita la mediación de los miembros de la comunidad educativa en las prácticas de enseñanza:

La teoría sociocultural repercute en la relación entre la enseñanza y la evaluación, ya que la evaluación significa la mediación entre los diversos miembros de la comunidad educativa y la concordancia con las prácticas de enseñanza. Por otro lado, se menciona la importancia de su carácter procesal, que sea continua y cualitativa. (RAE 55)

En general, los documentos analizados hacen un especial énfasis en la relevancia de un enfoque pedagógico crítico y social, cuya estrategia principal es el aprendizaje grupal y que se refleja en el aula como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación.

La importancia de evaluar el aprendizaje y las competencias en un marco de participación y de construcción de las relaciones sociales

Por lo general, en las universidades y en los centros de investigación se evalúan distintos aspectos, pero se requiere también construir con la participación y construcción de las diferentes personas que hacen parte de la evaluación.

La Universidad de La Salle plantea que evalúa competencias matemáticas (RAE 1) y, en el área de ciencias sociales, conceptos, actitudes y habilidades-destrezas (RAE 2). La Universidad Javeriana valora competencias (RAE 5), contenidos, procedimientos, actitudes y valores (RAE 3).

La Universidad Externado (RAE 6, 7, 8, 10, 13 y 16) aprecia el proceso de aprendizaje del estudiante, y en el caso específico del RAE 13, se enfoca en el aprendizaje individual, adaptado a las necesidades y a las características contextuales de los estudiantes, por encima del cumplimiento de los estándares educativos. En contraste, en el RAE 16 se menciona que, aunque se evalúe el aprendizaje, se tienen como punto de referencia los logros planteados, y en el RAE 19 se establece que se evalúan los contenidos.

En las investigaciones desarrolladas por la Universidad Santo Tomás, el objeto de la evaluación es diverso; por ejemplo, se evalúa el proceso de aprendizaje, según los RAE 22, 24, 26, y 29; sin embargo, en el RAE 26 la evaluación se centra en las competencias y en los estándares, en el RAE 22 se evalúan los objetivos, y en el RAE 28 el contenido. En contraste, en el RAE 21 se evalúa el proyecto educativo institucional (PEI) en cuanto a su nivel de influencia en los procesos de aprendizaje en el aula.

En la Universidad Pedagógica Nacional se evalúa el aprendizaje (RAE 31, 32, 33, 36, 47 y 49); sin embargo, también se evalúan el proceso de aprendizaje desarrollado por el estudiante (RAE 30), el cumplimiento de estándares, logros u objetivos (RAE 42, 43, 44, 47 y 48) y, como caso particular, según el RAE 42, las habilidades socioafectivas del estudiante.

En los centros de investigación se plantea que predomina la evaluación del aprendizaje, que se consolida como un proceso de comunicación entre dos agentes, el evaluador y el evaluado, en el que se valora el aprendizaje tanto en el seguimiento de los procesos como en los resultados, y que provee al docente de

la información que permite el ajuste de los procesos de la enseñanza y la estructuración de acciones de mejora, todo esto en el marco de la evaluación formativa (Hernández, 2015).

Se deja ver que la evaluación del aprendizaje es la tendencia que prima, y que en ella se destaca la evaluación a partir de logros y competencias. Santos Guerra (2003) propone que la evaluación diagnóstica es un proceso de análisis sobre la comprensión de los alumnos, sus errores y dificultades, sus aciertos y sus logros. Sobre la propuesta curricular y su impacto en los fines de formación, el análisis de los logros nos permitirá trazar una ruta para desarrollar la evaluación.

Según Moreno (2016), la evaluación es un proceso en el que se valora de forma integral —conocimientos, habilidades, actitudes y valores— la adquisición y el desarrollo de competencias, y que requiere la participación activa y comprometida del alumno en la evaluación de su aprendizaje. Así, el abordaje de las competencias precisa de un análisis pormenorizado del contexto en que se desarrolla el problema.

Existen diferentes metodologías para evaluar

La Universidad de La Salle describe que la manera como evalúan algunos docentes en matemáticas es a través de la revisión de tareas, las pruebas escritas cerradas, los exámenes tipo Saber con selección múltiple al finalizar el periodo, la evaluación grupal y la autoevaluación (falencias). Existe la explicación oral de contenidos en el tablero y la memorización de los algoritmos expuestos (RAE 1). El área de ciencias sociales, por su parte, se evalúa con prueba escrita y con la idea de promover la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La Universidad Javeriana utiliza la evaluación formativa: busca que el estudiante construya por sí mismo el conocimiento y desarrolle sus potenciales, teniendo en cuenta sus conocimientos previos; se menciona la utilización de rúbricas, listas de chequeo y el portafolio (RAE 3). Las modalidades de evaluación que usan con mayor frecuencia son la corrección de tareas, la pregunta directa, la corrección de trabajos en grupo o de forma individual, así como las demostraciones. Las modalidades menos frecuentes son los exámenes escritos extensos y los exámenes formales orales. Se invita a articular las evaluaciones estandarizadas con las del aula, para que así se desarrolle un proceso más significativo, teniendo en cuenta las necesidades y el entorno de los estudiantes (RAE 4).

En la Universidad Externado (RAE 9) se identifican varios tipos de evaluación; la evaluación cualitativa, que se orienta a contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales; la evaluación integral, que incluye los aspectos cognoscitivos, psicoafectivo y motriz; así como la evaluación por procesos, que incluye el análisis del proceso de desempeño, desarrollo de aptitudes, y rendimiento, teniendo en cuenta las dimensiones práctica, valorativa y teórica. El instrumento de

evaluación implementado en la institución estudiada es la matriz. En el caso de la evaluación cualitativa, esta se realiza de forma integral y sistémica (RAE 6 y 7). En algunos casos, el estudiante tiene voz y voto para establecer y definir las estrategias e instrumentos de evaluación (RAE 7, 10 y 16). Frente a las etapas de la evaluación, según los RAE 13 y 19, se resumen en tres pasos: diagnóstico (al inicio del programa académico), formativo (a lo largo del proceso) y sumativo (al final del programa). Se maneja de forma procesual, es decir, hay un seguimiento permanente del estudiante para comprender su funcionamiento cognitivo (RAE 12), y de forma sumativa a los contenidos de aprendizaje (RAE 14). Finalmente, los instrumentos de evaluación más comunes son las matrices de logros adaptadas contextualmente según las condiciones del estudiantado (RAE 7 y 9), los exámenes escritos y orales, y el trabajo individual (RAE 16). Otros instrumentos, menos usados, son las muestras de trabajo productivo, diarios del estudiante, cartas y apuntes de redacción, papeles de investigación, grupos de presentación/representación, observaciones críticas, entrevistas, contratos de estudiantes y portafolio. Solo en los RAE 12, 15 y 16 se menciona que se incluye la autoevaluación y la coevaluación, mientras que en el RAE 8 se menciona la evaluación externa.

En la Universidad Santo Tomás, según los RAE 21, 26 y 29, la evaluación se realiza de forma cualitativa, al observar los procesos que son desencadenados y su influencia en el aula. En los RAE 22 y 28 se evidencia que se realiza una evaluación de forma sumativa y se señala que los aspectos a evaluar son la memoria, la mecanización, el estímulo y la repetición; además, se dejó ver que las relaciones entre el docente y el estudiante se dieron siempre de forma vertical, mientras que en los RAE 23 y 27 se busca una concepción integral, planteando una relación entre el accionar evaluativo y el contexto del alumno.

La Universidad Pedagógica Nacional destaca que la evaluación se da de manera formativa y crítica en seis de las investigaciones consultadas; también menciona que es cuantitativa en tres investigaciones y en dos se afirma que debería ser formativa. Se habla también de que se puede dar de forma positivista, didáctica y continua o sumativa por medio de pruebas estandarizadas.

En general, las universidades describen que la metodología de la evaluación es formativa, crítica, cualitativa e integral. Afirman, además, que la evaluación formativa es una estrategia de mejoramiento en la práctica pedagógica "en el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica por parte de los involucrados una actitud investigadora y de análisis de los procesos" (Gimeno, 1993, p. 23; ver también Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 73).

Por el hecho de comprender fenómenos, la evaluación cualitativa conlleva una mirada crítica, así como también reflexiva, ya que el análisis es un conjunto de acciones colectivas, como lo afirma Niño (2013). La evaluación, como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, debe considerar a la persona en todas sus dimensiones, incluyendo los componentes afectivos, sus intereses y sus valores de una manera justa y objetiva. En este sentido, González Pérez (2001) define

como característica importante de la evaluación del aprendizaje la interrelación que se establece entre el evaluador y el evaluado, que resulta ser un proceso de comunicación interpersonal que enfrenta las complejidades de la comunicación humana y que tiene como función principal la determinación y constatación de los resultados del aprendizaje y su calidad, pues aporta información para la realización de acciones tendientes a la orientación y el mejoramiento de los aprendizajes y los procesos.

Estas características de la evaluación la convierten en la suma de varios aspectos que permiten el conocimiento profundo de los estudiantes.

En el IDEP se plantea la evaluación formativa en las secuencias didácticas, por ejemplo, Tamayo (2017) considera el abordaje pluridisciplinario para pensar la evaluación formativa situada entre las orientaciones cognitivas, didácticas y comunicativas:

Desde la psicología social se insiste en la dimensión de la evaluación como procesos de interacción comunicativa lograda entre docente y alumno que argumentan y expresan sus intereses para llegar a una síntesis didáctica negociada. En suma, se presentan cuatro ejes que amplían la posición de B. Bloom, así: la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas; la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa; la implicación del alumno en la evaluación y regulación de su aprendizaje; y la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa. (pp. 49-50)

La finalidad de la evaluación es el control de contenidos, el cumplimiento de estándares y del aprendizaje

La Universidad de La Salle considera que la finalidad de la evaluación es el control, la promoción, la valoración y la validación de los contenidos, así como la detección de debilidades y fortalezas en conocimientos de la asignatura, la comprobación de la enseñanza-aprendizaje y la identificación del nivel de comprensión de conceptos (RAE 1) con fines de aprobación y mejoramiento (RAE 2).

En la Universidad Javeriana se evalúa con el fin de controlar el cumplimiento de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (RAE 5).

En los centros de investigación se propone una finalidad formativa en busca de la mejora de la educación. Predomina la función de control y de comprensión en la evaluación:

Que todo acto de evaluación supone dos funciones no necesariamente opuestas, una que responde a la *intención de control*, que se pregunta si el proceso se desarrolla según lo planeado y qué tanto está conduciendo

a lo buscado, y otra que responde a la *intención de comprensión*, que busca conocer e interpretar el proceso que se está generando, comprender las transformaciones que se producen, el papel de quienes intervienen y las nuevas formas de ver que el mismo proceso posibilita. (RAE 54)

Perkins (1998) señala que la comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización, el pensamiento y la acción rutinarios hablamos de casos de falta de comprensión.

Al respecto, Hiebert y Carpenter (1992) afirman:

La comprensión está basada en el supuesto de que el conocimiento está representado internamente y de que esas representaciones internas están estructuradas. Una forma útil de describir la comprensión es en términos de la manera como se estructuran las representaciones internas de un individuo. (Hiebert y Carpenter, 1992, p. 69)

En el Instituto de Investigación en Educación (IIEDU) se hace énfasis en la evaluación por competencias, cuya finalidad es formativa y permite plantear acciones de mejoramiento en el aprendizaje. En este caso, se utiliza una metodología cuantitativa:

Por otro lado, el objeto de evaluación son las competencias, y la finalidad de la evaluación es formativa, ya que no solo plantea la reflexión sobre el conocimiento inicial y el final, sino que también permite acciones de mejoramiento. El agente de evaluación es el docente, y la metodología es cuantitativa, por medio de pruebas, en las pruebas los estudiantes tienen materiales que les permiten analizar las respuestas y así poder brindar una respuesta correcta. (RAE 68)

En dicho instituto también se hace referencia al modelo pedagógico constructivista, que utiliza la pedagogía por proyectos y se relaciona con el modelo de la enseñanza para la comprensión como un elemento que favorece el desarrollo de la evaluación formativa.

En algunas de las investigaciones de la Universidad Externado se plantea que la evaluación tiene una finalidad formativa (RAE 6, 7, 10, 13, 16 y 18) pues ayuda a promover la adaptación temática e instrumental de la evaluación (RAE 7), analiza los procesos de aprendizaje y habilidades del estudiante (RAE 9), regula la información sobre el proceso de aprendizaje y propicia la reflexión sobre este (RAE 13 y 18). También se presentan otras funciones de la evaluación, tales como el control del aprendizaje (RAE 8 y 19) y la función diagnóstica y dialógica; la primera se usa para identificar dificultades y necesidades, y la segunda actúa como plataforma de debate entre padres, docentes y estudiantes sobre las necesidades educativas, la comprensión, la retroalimentación y el aprendizaje (RAE 17).

En la Universidad Santo Tomás la evaluación tiene una finalidad pedagógica, ya que se plantean y promueven estrategias de mejoramiento de los procesos en

el aula y, como consecuencia, se mejoran las capacidades y se superan fallas del estudiantado, para así tener un impacto verdadero en la formación de los estudiantes (RAE 21, 23, 25 y 27) y permitir que ellos reflexionen sobre su propio proceso de formación (RAE 26). Por otro lado, la evaluación tiene como finalidad el control y la medición del conocimiento (RAE 22 y 28) y, en el caso del RAE 29, para aportar a la valoración y ajustes al proyecto etnoeducativo y al desarrollo de valores individuales y colectivos.

En las investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (RAE 30, 34, 42 y 44) se evidencia que la evaluación tiene una finalidad formativa, para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez identifiquen sus propias dificultades y errores y apliquen estrategias para el mejoramiento y el desarrollo integral. Sin embargo, la gran tendencia de la evaluación es la de la regulación y el control, puesto que a través de este instrumento se determina el alcance de los logros, objetivos o competencias definidos para el ciclo escolar (RAE 31, 32, 33, 36, 42, 43, y 47). Además, siguiendo la línea del control, en el RAE 48 se evidencia el uso de la evaluación para medir la eficacia, la eficiencia y la rentabilidad, y en el RAE 49 se verifica que también se asume como un instrumento de rendición de cuentas.

Las políticas educativas tienen como función el control, la medición y la rendición de cuentas. La idea es poder ir más allá de una racionalidad técnica de la evaluación a una racionalidad crítica en la que los procesos de autorreflexión y comprensión sean permanentemente desarrollados para el logro de una mayor autonomía del estudiante.

El agente evaluador es el docente

En la Universidad de La Salle quien evalúa es el docente; en el área de matemáticas cabe destacar la importancia del acompañamiento con el estudiante para hacerle caer en cuenta del error en el procedimiento y aclarar las dudas que tenga (RAE 1). En el área de ciencias sociales, el docente es quien evalúa el aprendizaje progresivamente, si bien los estudiantes son partícipes de la evaluación (RAE 2).

En la Universidad Javeriana la persona que evalúa es el docente, quien emite juicios de valor (RAE 3), así como las instituciones externas al aula de clase en el caso de las pruebas realizadas de forma masiva, es decir, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (RAE 5). En la Universidad Externado quien evalúa es el docente (RAE 7, 13, 14, 16).

De igual forma, en la Universidad Santo Tomás el docente es el encargado de la evaluación (RAE 22, 26, 27 y 28), pero en el caso de los RAE 21 y 24, el responsable es un investigador o una institución externa.

En la Universidad Pedagógica Nacional evalúa, en la gran mayoría de casos, el agente evaluador, quien es el mismo profesor (RAE 30, 31, 32, 33, 34, 39, 42, 44 y 49); sin embargo, en los RAE 36, 47, 48 y 49 se establece que las evaluaciones las realiza una institución o agente externo a la institución educativa como tal.

Se resalta que el encargado de la evaluación prioritariamente es el docente; la idea, entonces, es plantear el rol de un docente que sea líder, activo e investigador, de modo que pueda estimular la autonomía y la motivación de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

En los centros de investigación se destaca, también, que el encargado de la evaluación es el docente, tal y como lo expone Moreno (2016), debido a que este, en su faceta de evaluador, se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, con lo que prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. En pocas palabras, es sumamente importante pensar el rol del docente frente al proceso de evaluación, pues esto permite un cambio de perspectiva que supere la idea del docente como persona autoritaria y la verticalidad en su relación con los estudiantes.

En conclusión, los análisis revisados evidencian una tendencia clara en las universidades hacia modelos pedagógicos con enfoques constructivistas y crítico-sociales, que comprenden la evaluación como un proceso ético, formativo y contextualizado. Estos modelos privilegian la comprensión profunda, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas, al igual que la interacción significativa entre evaluador y evaluado, superando las visiones tradicionales centradas en lo cuantitativo. Así, la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de transformación, autorreflexión y mejora continua, tanto para el estudiante como para el docente, quien se posiciona como un agente crítico, comprometido con la formación integral y emancipadora. Este enfoque integral de la evaluación contribuye a resignificar las prácticas educativas y a consolidar una pedagogía centrada en el sujeto, su contexto y sus procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO 5.

La mirada epistemológica de la evaluación del aprendizaje

En el presente apartado se abordan los conceptos de enfoque epistemológico y evaluación del aprendizaje como categorías centrales y deductivas con el fin de realizar un análisis crítico que permita la construcción de nuevos sentidos en las dimensiones epistemológicas de la investigación en evaluación.

La evaluación en el campo de la epistemología

Hablar de epistemología implica profundizar en los fundamentos filosóficos e históricos de un objeto de conocimiento. Cada concepto pedagógico tiene implícita una idea epistemológica. Cuando se habla de enfoques epistemológicos de la evaluación se hace referencia a las formas de interpretar la evaluación y el abordaje de sus problemáticas, haciendo una profundización en su aspecto filosófico e histórico, para dar razón sobre la manera como se construye en el saber y de los factores implicados en su constitución.

Páramo (2008) señala que, en la metodología científica, las posturas epistemológicas alternativas asumen lo ontológico, lo epistemológico y lo instrumental de formas diversas. Para efectos de relacionar elementos filosóficos con las posturas epistemológicas de la evaluación del aprendizaje, se traen a colación tres elementos:

Tabla 7. Elementos filosóficos de las posturas epistemológicas de la evaluación del aprendizaje

Posturas	Ontológica	Epistemológica	Instrumental	Finalidades	Autores
La evaluación como tecnología	Realista: la realidad existe "fuera del individuo" y está regida por leyes y mecanismos naturales. Guba y Lincoln (2000).	Una realidad fenoménica, observable y medible.	Técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad objetivable a través del uso de la estadística.	Búsqueda de resultados.	Tyler (1950), Scriven (1967), Bloom (1956) y Stufflebeam (1971).

Posturas	Ontológica	Epistemológica	Instrumental	Finalidades	Autores
La evaluación como práctica cultural	Relativista: la realidad se crea a partir de las múltiples construcciones mentales.	La hermenéutica se aproxima a la comprensión de la realidad evaluativa como expresión del evaluador y el sujeto evaluado. Existe una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto. Vasco (1998).	Técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionan con una verdad relativa y subjetiva.	Comunicativa.	Parlett y Hamilton (1977), Eisner (1985), Stake (1975) y House (1972).
La evaluación como práctica sociopolítica	Realista crítica: el sujeto se reconoce activamente, participa con otros grupos o comunidad, en compromiso hacia la acción emancipadora.	1. El conocimiento no es reproducción de la realidad, sino una auténtica formación y constitución de sujeto social. 2. La comprensión del contexto del acto evaluativo requiere la comprensión de las múltiples y complejas realidades sociales.	Técnicas de recolección y análisis de la información que permitan la creación de una verdad participativa y emancipadora.	Democrática.	Álvarez (2001), Santos. Guerra (1996), Moreno (2014) y Díaz Barriga (2000).

Fuente: adaptada de Moreno (2014).

La evaluación como tecnología

Según Moreno (2016a), la postura epistemológica de la evaluación como tecnología se utiliza para la toma de decisiones en términos de clasificación, selección y certificación, con base en los resultados de las mediciones de aprendizaje de los individuos. Para realizar estas mediciones se diseñan instrumentos que permiten la asignación de puntuaciones y su interpretación.

Bajo esta mirada, la postura ontológica propone que la realidad se plantea “fuera del individuo”, es decir, no hay indagación de conocimiento en el individuo, sino en la realidad externa del evaluador, con el propósito de explorar constantes o regularidades entre variables o factores, que pueden ser medibles.

En esa realidad fenoménica, observable y medible se requieren técnicas de recolección y análisis de la información que se relacionen con una verdad objetiva a través del uso de la estadística. Se trata de una tendencia del concepto de evaluación como medición, cuyo interés es la búsqueda de resultados y cuyos

autores representativos son Ralph Winfred Tyler, Michael Scriven, Benjamin Samuel Bloom y Daniel Lewis Stufflebeam.

La evaluación como práctica cultural

Según Moreno (2016a), al abordar la evaluación como práctica cultural se plantea que esta pertenece al campo de lo práctico, es decir, al ámbito de la interacción humana, y que se relaciona en el aula de clase con la interacción entre el profesor y el alumno. Cuando estos interactúan, aportan de manera activa a la construcción de conocimiento. En esta postura, la intersubjetividad es un elemento esencial para la construcción de varios puntos de vista, creencias y valores.

En esta postura constructivista, las realidades se crean a partir de las múltiples construcciones mentales, lo que significa que la aproximación al conocimiento ha de ser dialógica y comunicativa. El papel del trabajador de la cultura, siguiendo un enfoque hermenéutico, se aproxima a la comprensión de la realidad evaluativa como una herramienta de expresión del evaluador y del sujeto evaluado, de modo que existe una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto (Vasco, 1998). La utilización de las técnicas de recolección y análisis de la postura constructivista tiene como propósito develar una verdad relativa y subjetiva.

La finalidad de la evaluación es comunicativa, tal y como lo plantea Santos Guerra (1996), ya que puede ser y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza en la que es preciso que intervengan las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación. Los autores representantes de esta postura son Malcolm Richard Parlett, David Hamilton, Elliot Wayne Eisner, Robert Everhart Stake y Ernest Ray House.

La evaluación como práctica sociopolítica

Según Moreno (2016a), comprender la evaluación como práctica sociopolítica proporciona criterios transparentes de valoración ya que puede rebatirse públicamente, ofrece las mismas oportunidades y permite que los alumnos puedan aportar en la medida en que comprendan sus criterios. Los juicios de evaluación son negociados entre los implicados y los procesos de valoración se mueven en diversas direcciones, de alumno a alumno y de alumno a profesor, entre padres y profesores. La evaluación es concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicación consciente del alumno como sujeto que aprende.

El paradigma de la teoría crítica concibe la realidad a partir del reconocimiento activo del sujeto, cuando participa con otros grupos o con la comunidad en un mutuo compromiso con la acción emancipadora.

La hermenéutica crítica se convierte entonces en una herramienta esencial de la teoría crítica, pues sugiere que el conocimiento no es una simple reproducción de la realidad, sino una auténtica formación y constitución de sujeto social, lo cual significa que el acto evaluativo es un acto de aprendizaje a través de la interacción social. Así, la comprensión del contexto del acto evaluativo requiere la comprensión de las múltiples y complejas realidades sociales.

Las técnicas de recolección y análisis de la información permiten crear una realidad participativa y emancipadora, con la finalidad de llegar al concepto de la evaluación democrática, como lo plantea Álvarez (2001), quien alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos "que responden", sino que también reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.

Los autores representativos de este enfoque son: Juan Manuel Álvarez Méndez, Miguel Ángel Santos Guerra, Tiburcio Moreno Olivos y Ángel Díaz-Barriga Casales.

Con relación a las universidades analizadas

En la investigación se encontró que la Universidad Javeriana sigue una línea de investigación inscrita en el paradigma positivista, en particular en dos estudios estadísticos realizados con estudiantes para analizar la relación de las pruebas Saber, la percepción que se tiene de estas y el impacto de factores asociados a los desempeños de los estudiantes (RAE 4 y 5). En la Universidad Externado, los RAE 8, 14, 19 y 20 se refieren al paradigma positivista justificando que utiliza estrategias cuantitativas de la evaluación que se orientan a los resultados y a los productos, por medio del análisis de la información memorizada por el estudiante (RAE 8), de tal manera que se evalúa de una forma técnica (RAE 14) para posteriormente dar un juicio de valor sobre el estado del estudiante con relación a su proceso de aprendizaje (RAE 19 y 20).

En la Universidad Santo Tomás se sigue el paradigma positivista por medio de exámenes que evalúan el aprendizaje de manera cuantitativa (RAE 28). Por su parte, en la Universidad Pedagógica Nacional existe una tendencia hacia el paradigma positivista (RAE 31, 32, 36, 39, 41, 43, 46, 47 y 28) que busca la verificación del alcance del aprendizaje de los estudiantes para la posterior emisión de un juicio de valor, dando así más importancia a los resultados que al proceso de aprendizaje.

En el área de ciencias sociales, en la Universidad Javeriana se detalla una investigación en la línea de evaluación crítica (RAE 3). En la Universidad Externado hay una tendencia del paradigma de la teoría crítica, implementado en los RAE 6, 8, 10, 13, 15, 16, 18 y 20. Sobre la teoría de la evaluación crítica, se señala

que la evaluación es el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no una actividad de medición. En este caso, se tienen en cuenta el contexto, los intereses y las necesidades de los estudiantes, además de la implementación de estrategias de reflexión, análisis, retroalimentación y refuerzo, para así desarrollar de forma más efectiva los conocimientos en el estudiante (RAE 6 y 18). Este tipo de evaluación no solo incluye aspectos netamente académicos, sino también de tipo afectivo, actitudinal y valorativo, con el objetivo de propiciar un desarrollo integral del estudiante y el mejoramiento de sus condiciones (RAE 8, 10, 15, 18 y 20). Además, el estudiante tiene voz y voto en el proceso evaluativo, así como un rol significativo en la toma de decisiones (RAE 10).

En la Universidad Santo Tomás se encuentra que el paradigma de la teoría crítica, estudiado en los RAE 22, 23, 24, 25 y 26, permite la reflexión crítica y se considera como

[...] un proceso sistemático, continuo y permanente, de carácter integral y flexible que prevé, obtiene, procesa e interpreta información objetiva y útil para tomar decisiones sobre el reajuste y perfeccionamiento de la acción educativa en especial y en general del sistema educativo. (RAE 26)

En la Universidad Pedagógica Nacional, una de las líneas epistemológicas es el paradigma de la teoría crítica (RAE 30, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 44 y 49), que se basa en la reflexión de las prácticas pedagógicas y evaluativas, con base en presupuestos teóricos, filosóficos y políticos, los cuales buscan la adaptación de dichas prácticas al contexto estudiantil para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como la promoción del desarrollo integral a través del diálogo:

Desde el enfoque crítico, la evaluación es un proceso reflexivo en el que se propicia la participación de todos los sujetos involucrados en el mismo, y su finalidad es aportar elementos de análisis que contribuyan al crecimiento y desarrollo del sujeto evaluado.

La evaluación se concibe como un proceso formativo, crítico, reflexivo, participativo y dialógico del quehacer docente, realizado a partir de la reflexión y autocrítica de cada sujeto con el fin de retroalimentar la función docente para contribuir al crecimiento y calificación del profesor. (Álvarez, 2001, pp. 12-13)

El propósito de la evaluación formativa, según Moreno (2016a), es favorecer la mejora de algo: el aprendizaje, la enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, entre otros aspectos, y formar intelectual y humanamente al estudiante (Álvarez, 2001). Es decir que la evaluación, como un proceso, requiere que el estudiante se desarrolle de manera integral a partir de un pensamiento que le permita interpretar la realidad y tomar una posición argumentada de sus conocimientos, actitudes y comportamientos, de forma que le posibilite mejorar su aprendizaje.

Santos Guerra (1998) rescata la importancia de la participación argumentando que tiene múltiples dimensiones, de modo que cuanta más participación tengan los evaluados en el proceso, más potencialidades formativas tendrá esta. A medida que el estudiante reflexione acerca de su proceso evaluativo y reconozca las causas sobre el logro o las dificultades de su aprendizaje, podrá entender de mejor manera qué estrategias debe utilizar para su mejoramiento.

El estudiante requiere escuchar diferentes perspectivas de su aprendizaje, por lo que se desarrollan tres momentos de la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los estudiantes en compañía de sus docentes como facilitadores y acompañantes de los procesos de aprendizaje.

Para Moreno (2016a), una perspectiva de la evaluación como práctica sociopolítica proporciona criterios de valoración transparentes, que propician la igualdad de oportunidades y cuya aplicación puede rebatirse públicamente. Esto representa un cambio, debido a que, por mucho tiempo, el profesor ejerció su poder para juzgar y clasificar a los alumnos.

En definitiva, esta evaluación plantea una dinámica comunicativa a nivel interpersonal, en la medida en que el estudiante expresa sus propios puntos de vista a los demás para construir criterios y normas en torno a lo que será el proceso de la evaluación de su aprendizaje, y lo hace a través de la retroalimentación de sus compañeros, profesores y padres de familia. Este tipo de comunicación es horizontal y se basa en una metodología cooperativa. De igual forma, establece una dinámica intrapersonal, debido a la autorreflexión que el estudiante hace de su aprendizaje con el objetivo de revisar sus potencialidades y debilidades, y así permitir oportunidades de mejoramiento. Este nivel de comunicación conlleva un proceso deliberativo con nosotros mismos y con los demás.

Desde el enfoque hermenéutico también se hace referencia a una evaluación cualitativa, en la que se articula una racionalidad práctica que se preocupa por la interpretación de los fenómenos que suceden en los diferentes momentos del proceso educativo. En el ámbito práctico, la evaluación se sitúa en el campo de la interacción humana y está relacionada con la interacción entre profesor y alumno (Moreno, 2016a).

La Universidad Externado hace énfasis (en los RAE 7 y 10) en el paradigma hermenéutico, y especifica que este motiva un proceso de observación, toma de decisiones, adaptación de métodos, técnicas e instrumentos (RAE 10), con el objetivo de resaltar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, para así propiciar su desarrollo integral (RAE 10).

En la Universidad Santo Tomás, el paradigma hermenéutico es referenciado en los RAE 21 y 27, y se concibe como el motor de un proceso cualitativo permanente, que emplea la retroalimentación efectiva y ayuda a alcanzar las habilidades propuestas por medio de la comunicación, la asimilación de valores, la contextualización de saberes, así como la coherencia y la cohesión entre lo planteado en el proyecto educativo institucional (PEI) y la práctica en el aula (RAE 21).

En general, respecto a la conceptualización de la evaluación crítica, las universidades estudiadas se refieren a los trabajos de Miguel Ángel Santos Guerra y Juan Manuel Álvarez Méndez.

En la Universidad de La Salle se sigue la propuesta de José Gimeno (1997), quien describe cuatro funciones de la evaluación en el área de Matemáticas (social, ética y política, pedagógica y profesional) (RAE 1), y la de Santos Guerra y Álvarez, quienes conciben la evaluación como un proceso interactivo de toma de decisiones dado en condiciones de igualdad entre los participantes (RAE 2).

En la Universidad Javeriana los autores más consultados son Ralph W. Tyler (1950), quien propone el modelo de evaluación técnica (RAE 3), así como Santos Guerra y Álvarez, quienes formulan el modelo de evaluación formativa y crítica, con un carácter dialógico, significativo y contextual (RAE 4).

En la Universidad Externado se siguen las propuestas de diversos autores, tales como Michael Scriven (1967; 1991), quien concibe la evaluación como una herramienta formativa de reflexión y reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje (RAE 7); Hugo Cerda Gutiérrez (1991), Jean Marie Barbier (2002) y Jesús Pérez Bustamante (2000), quienes afirman que la evaluación tiene cuatro ejes principales —servir como juicio de valor, proceso sistemático, herramienta de medición o herramienta investigativa— (RAE 11); Ángel Díaz-Barriga Casales (2000) y Fernando Hernández (1998), quienes establecen tres tipos o modalidades de evaluación formativa —la regulación interactiva, la regulación retroactiva y la regulación proactiva— (RAE 12); Miguel Á. Santos Guerra (1996; 1997), quien define la evaluación como un aprendizaje y establece doce principios generales —como fenómeno moral, como un proceso y no como un acto aislado, como un proceso participativo, el componente corroborativo y atributivo, la diferencia entre la evaluación y la calificación, la importancia de la diversidad instrumental a la hora de evaluar, la evaluación como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje, el contenido complejo y globalizador en la evaluación, la necesidad de tener un conocimiento especializado del proceso enseñanza-aprendizaje al evaluar, la evaluación tiene que servir para el aprendizaje, la importancia de la metaevaluación y la evaluación como un acto colegiado (no individualista)— (RAE 13); y Aldo Rubén Ferreres (2006), quien considera que la evaluación permite la emisión de juicios de valor fundamentados que facilitan la toma de decisiones (RAE 16).

En la Universidad Santo Tomás se retoman los trabajos de Juan Manuel Álvarez Méndez (2001; 2008; 2011), quien es mencionado en los RAE 22, 27, 28, en los que se afirma que la evaluación debe darse como una actividad crítica de aprendizaje, porque gracias a ella se adquiere conocimiento. Por otro lado, Miguel Á. Santos Guerra trata la evaluación como un proceso continuo, integral, dialogado y reflexivo, que debe tener en cuenta las necesidades de los estudiantes (RAE 22). Además, D. Stufflebeam (1971) menciona que la evaluación ha de tener una función descriptiva-interpretativa en vez de una valorativa-predictiva

(RAE 24), mientras que Richard Milton Felder y Linda Kreger Silverman (1988) proponen la autoevaluación como una mirada autocrítica, además de ser una concientización sobre las propias responsabilidades (RAE 25).

Finalmente, Álvarez Méndez (2008) afirma que el examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación, que se impone debido a una situación de crisis económica en la cual se pretende hacer más con menos recursos (RAE 28).

En la Universidad Pedagógica Nacional, los autores más citados en las investigaciones son M. Scriven, quien aborda la evaluación enfocada en los procesos (RAE 30, 32 y 45); R. Tyler, quien influyó en la reforma curricular de los ochenta, puesto que fue quien propuso la concepción de evaluación como herramienta que determina el grado en el cual un programa promueve que los estudiantes alcancen los objetivos (RAE 31, 36, 43 y 45); M. Scriven y D. Stufflebeam (RAE 32); J. M. Álvarez Méndez, quien afirma que lo más importante no es evaluar, sino los usos de la información y los resultados de la evaluación (RAE 42 y 45), y M. Á. Santos Guerra, promotor de la evaluación formativa (RAE 49). Además, se menciona a Alan J. Bishop, Yves Chevallard y Gérard Vergnaud (RAE 31), Julián de Zubiría, Noam Chomsky, Benjamin Bloom y Cols (RAE 33), así como Juan Carlos Monedero y Francisco Porras (RAE 35), Malcolm Parlett, David Hamilton y Libia Stella Niño (RAE 45), y Andrés Perafán (RAE 47).

Frente al objeto de evaluación, para la Universidad de La Salle, en el área de ciencias sociales, la evaluación es un acto de creación y aprendizaje en la medida en que se activa un real intercambio de saberes entre el profesor y el estudiante; de igual forma, en el área de matemáticas el objeto de evaluación es la competencia matemática, aunque existe una fuerte tendencia a la evaluación del conocimiento formal y procedimental matemático.

En la Universidad Javeriana, los objetos de evaluación son el aprendizaje (RAE 3, 4 y 5) y el currículo (RAE 3):

Se habla de los diversos objetivos de la evaluación del aprendizaje o del currículo que incluyen la descripción que los profesores plantean de la evaluación como un proceso de verificación y fortalecimiento de la adquisición de conocimientos; según los lineamientos del programa BI (bachillerato internacional), el profesor debe emitir juicios de valor con el fin de animar al estudiante a hacer énfasis en lo que sabe y en la evaluación formativa. (RAE 3)

En la Universidad Externado, el objeto de evaluación es el aprendizaje (RAE 6, 7, 8, 9, 10, 16, 19, y 20). En la Universidad Santo Tomás, se destaca el aprendizaje como objeto de evaluación, sin embargo, en una investigación se afirma que esta se basa en las competencias y en otra que el objeto es el PEI.

En cuanto a la evaluación, se considera que el aporte del PEI a este campo es la generación de una evaluación académica, en la cual se pueden negociar

y adaptar aspectos como la forma, el estilo, la participación y la novedad de la evaluación, para así generar un proceso de seguimiento en el aprendizaje, gracias a la práctica evaluativa misma. Adicionalmente, se resalta la importancia de promover la evaluación permanente y la retroalimentación para las instituciones educativas y sus actores a través de planteamientos realizados en el PEI (RAE 21).

En la Universidad Pedagógica Nacional, los objetos que predominan son el estudio del aprendizaje (RAE 30, 33, 40, 43, 39), los objetivos (RAE 34 y 36), las competencias (RAE 38), los estándares (RAE 39, 47 y 48) y, finalmente, el currículo (RAE 3).

Los enfoques epistemológicos en los centros de investigación analizados

Los centros de investigación estudiados (IIEDU e IDEP) asumen una postura similar frente a los enfoques epistemológicos de la teoría crítica.

El uso de la evaluación crítica tiene como finalidad la motivación, la creación y la comprensión del estudiante: se propone motivarlo “a realizar actividades evaluativas que pongan a prueba tanto su capacidad de creación como de comprensión” (RAE 55):

Esta evaluación toma en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes. La tendencia epistemológica es influenciada por el paradigma de la teoría crítica de la evaluación del aprendizaje, ya que toma en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes. (RAE 58)

Así pues, la evaluación crítica propone una visión integral de las disciplinas, genera procesos de reflexión, establece criterios para la evaluación y el aprendizaje, posibilita la pregunta como una herramienta de aprendizaje y permite la participación de los estudiantes en la construcción de instrumentos de evaluación. Además, se orienta por un principio de justicia en el que tanto el evaluado como el evaluador se comprometen activamente con el proceso de evaluación y de aprendizaje.

Respecto a la tendencia epistemológica, se destaca la teoría crítica de la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, Álvarez Méndez (2001) afirma que la actividad evaluativa es una actividad valorativa en la cual “el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos, y debe orientarse por principios de justicia” (RAE 65).

En general, se hace mayor énfasis en el enfoque epistemológico crítico, cuyo representante es Álvarez Méndez (2001), quien considera que la evaluación tiene una mirada desde la racionalidad práctica y crítica, pues “se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos” (p. 5).

En conclusión, en el análisis de las publicaciones de los centros de investigación se evidencia una marcada preferencia por el paradigma de la teoría crítica como enfoque epistemológico predominante en los estudios sobre evaluación en el área de ciencias sociales. Este enfoque promueve una evaluación formativa, reflexiva, participativa y contextualizada, orientada al desarrollo integral del estudiante, más allá de la simple medición del conocimiento. Las universidades analizadas coinciden en concebir la evaluación como un proceso dialógico, ético y sociopolítico, que reconoce al estudiante como sujeto activo en su aprendizaje y en la toma de decisiones. Asimismo, se resalta la importancia de la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como herramientas que fomentan la autorreflexión, el pensamiento crítico y la mejora continua. En este sentido, la evaluación crítica se presenta no solo como una estrategia pedagógica, sino también como una práctica transformadora que responde a las necesidades del contexto educativo y social, además de contribuir a una educación más justa, inclusiva y humanizadora.

CAPÍTULO 6.

La evaluación del aprendizaje en las universidades y los centros de investigación

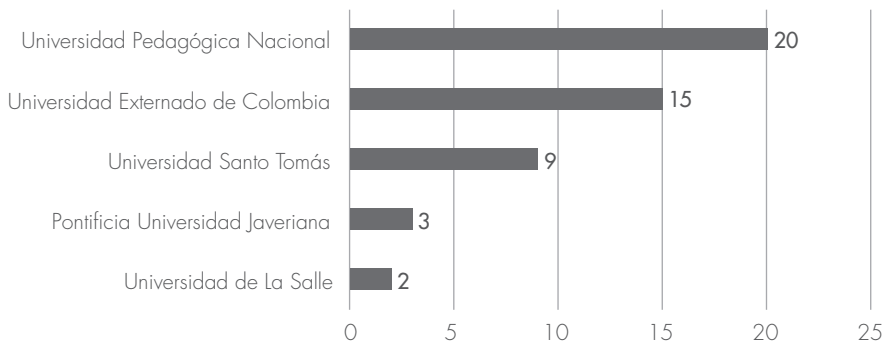
Caracterización de la documentación

El cuerpo documental analizado en esta investigación está compuesto por ochenta resúmenes analíticos en educación (RAE) de igual número de investigaciones en cinco universidades y dos centros de documentación. A continuación se exponen las categorías identificadas: número de investigaciones realizadas, años en que se realizaron, niveles educativos en los que se producen más investigaciones, temas tratados e instituciones indagadas.

Número de investigaciones desarrolladas

Según la documentación recopilada, las dos universidades con mayor número de investigaciones son la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Externado de Colombia.

Figura 1. Número de investigaciones realizadas en las universidades (total: 49)

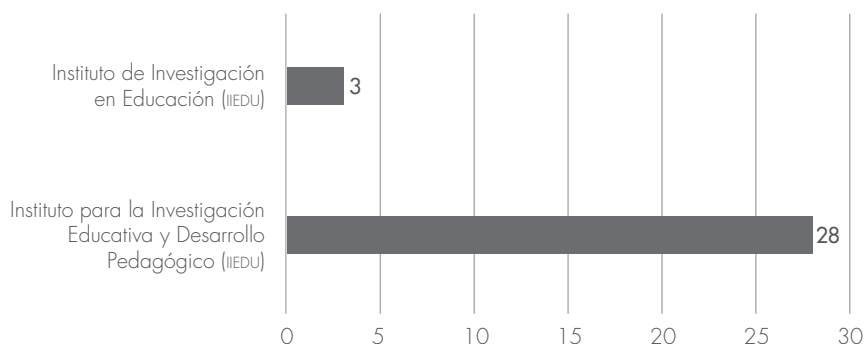


Fuente: elaboración propia.

De las 49 investigaciones desarrolladas en universidades, veinte (20) corresponden a la Universidad Pedagógica Nacional (40%), quince (15) a la Universidad Externado de Colombia (30%), nueve (9) a la Universidad Santo Tomás (18%), tres (3) a la Universidad Javeriana (6%) y dos (2) a la Universidad de La Salle (4%).

Según la documentación recopilada, el centro de investigación con mayor producción investigativa es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Figura 2. Número de investigaciones en los centros de investigación (total: 31)



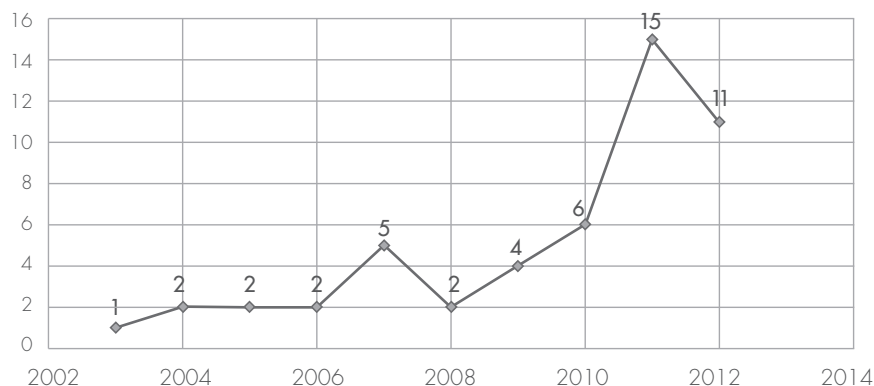
Fuente: elaboración propia.

De las 31 investigaciones de los centros de investigación, 28 corresponden al IDEP (90%) y tres (3) al IIEDU (Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional) (10%)

La investigación según el año en que se produjo

El año que comporta el mayor porcentaje de producción en las universidades es el 2011 (30%), seguido del 2012 (22%). Por su parte, en los años 2003 (2%) 2004 (4%), 2005 (4%), 2006 (4%) y 2008 (4%) se observa una disminución significativa en el porcentaje de investigaciones.

Figura 3. La investigación según el año en que se produjo (universidades)

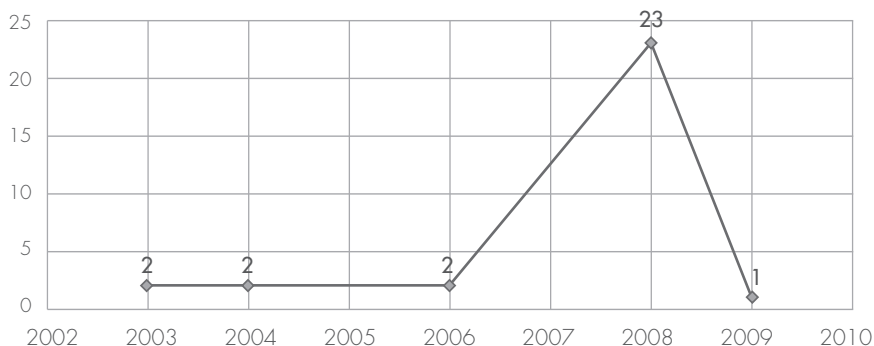


Fuente: elaboración propia.

El año que muestra mayor porcentaje de producción en los centros de investigación es el 2008 (76,6%), año en que el IDEP produjo mayor número de investigaciones por una decisión política de desarrollar varios proyectos relacionados con el

concepto de evaluación del aprendizaje. Por el contrario, en los años 2003 (6,6%), 2004 (6,6%), 2006 (6,6%) y 2009 (3,3%) se observa una disminución importante en el porcentaje de investigaciones, mientras que en los años 2002, 2005, 2007, 2010, 2011 y 2012 no se encuentran investigaciones sobre el tema.

Figura 4. La investigación según el año en que se produjo (centros de investigación)

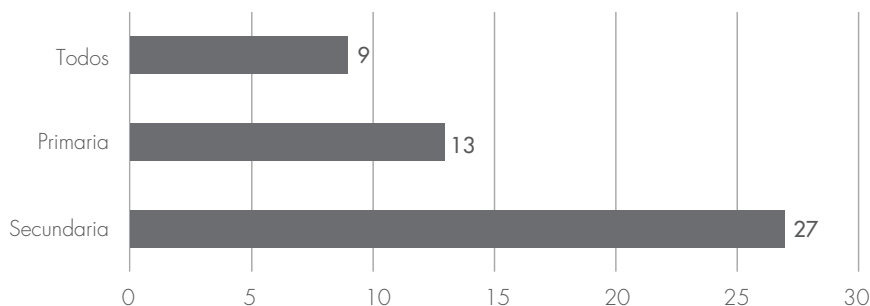


Fuente: elaboración propia.

Nivel educativo al que se refiere la investigación

De acuerdo con la figura 5 *infra*, puede establecerse que los niveles educativos en los que se hace mayor investigación en las universidades son la secundaria (60%) y la primaria (50%); por su parte, algunas investigaciones tienen en cuenta todos los niveles educativos (12%).

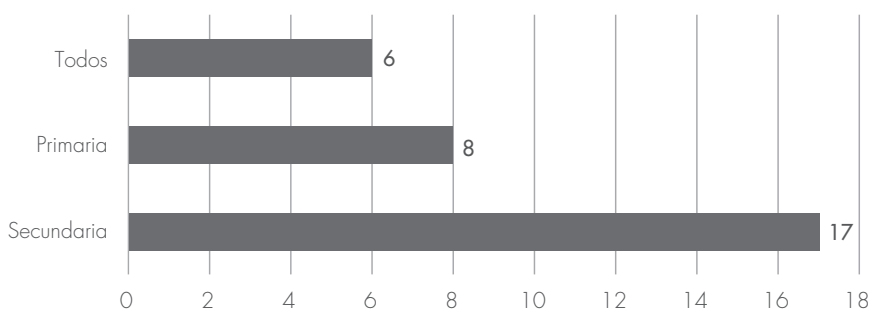
Figura 5. Nivel educativo al que se refiere la investigación (universidades)



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los centros de investigación, y de acuerdo con la figura 6 *infra*, puede deducirse que los niveles en los que se hace mayor investigación son la secundaria (56,6%) y la primaria (26,6%); por último, algunas investigaciones tienen en cuenta todos los niveles educativos (primaria y secundaria) (20%).

Figura 6. Nivel educativo al que se refiere la investigación (centros de investigación)

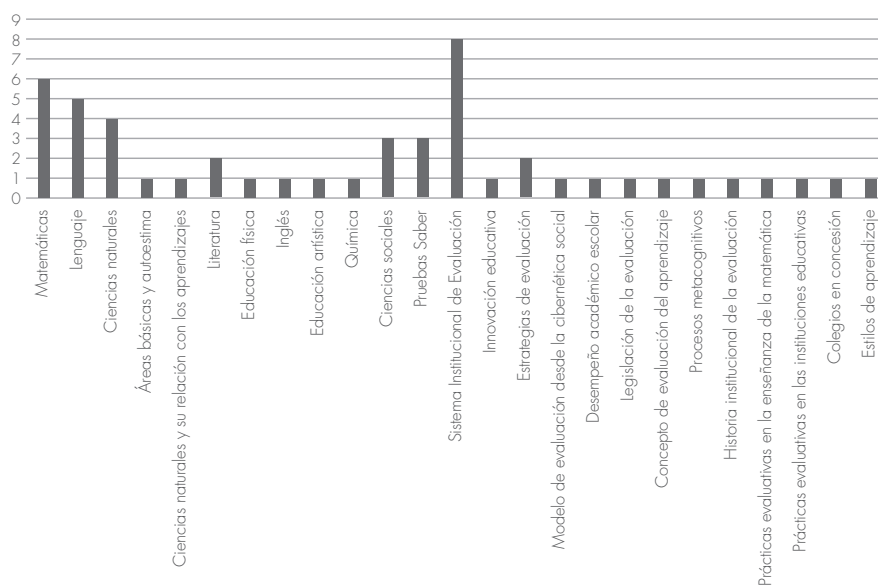


Fuente: elaboración propia.

Temas tratados en la documentación

A partir de los descriptores o palabras clave, es posible mostrar en qué áreas o temas se mueven las investigaciones analizadas. En las universidades se evidencia un alto porcentaje de investigaciones en temas como el sistema de evaluación institucional (16%), las cuales analizan la evaluación del aprendizaje trabajando en conjunto con los profesores y los estudiantes en varios grados de la institución para revisar el proceso actual de esta evaluación y definir las recomendaciones para su mejoramiento. Le siguen las investigaciones realizadas en las áreas de matemáticas (12%), lenguaje (10%) y ciencias naturales (8%).

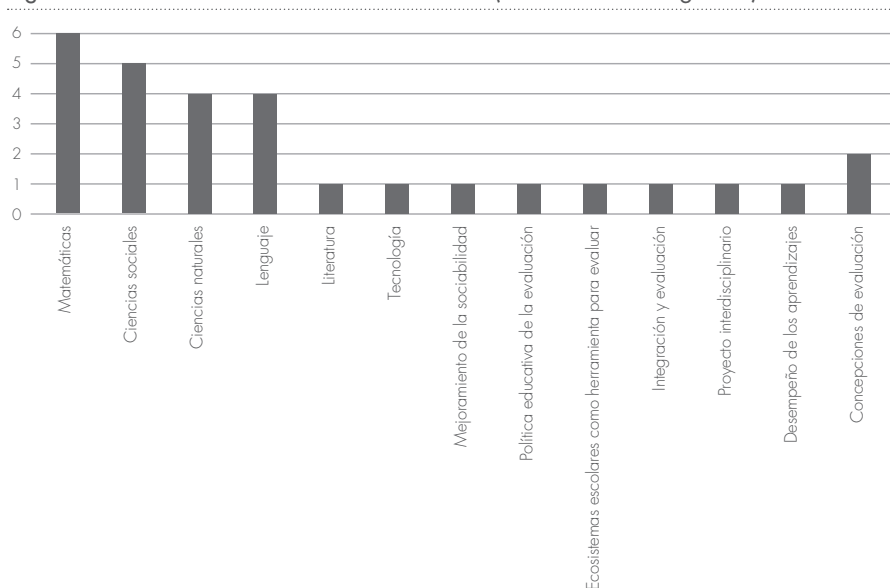
Figura 7. Temas tratados en la documentación (universidades)



Fuente: elaboración propia.

En el caso de los centros de investigación, también es posible evidenciar en qué áreas o temas se desarrollan las investigaciones analizadas a partir de los descriptores o palabras clave. Hay un alto porcentaje de investigaciones en temas como matemáticas (20%), ciencias sociales (16,6%), ciencias naturales (13,3%) y lenguaje (13,3%).

Figura 8. Temas tratados en la documentación (centros de investigación)



Fuente: elaboración propia.

Análisis de las categorías, relaciones, críticas y recomendaciones de la evaluación: el aprendizaje en las universidades y centros de investigación analizados

Relaciones de la evaluación

La relación de la evaluación como un proceso continuo con especial énfasis en la retroalimentación

Conforme a los resultados de la investigación, en la Universidad Javeriana los estudiantes se plantean la relación entre una evaluación justa, ligada al aprendizaje, que permite la retroalimentación, la explicación de la nota, la realización de correcciones y las estrategias de recuperación (RAE 4). En la Universidad Externado, la retroalimentación juega un papel clave en la evaluación porque genera

congruencia entre la planeación, las acciones y los resultados (RAE 7). Mientras tanto, en la Universidad Santo Tomás se destacan factores importantes como la evaluación permanente y la retroalimentación (RAE 21). Sin embargo, en algunas instituciones educativas se presentan ciertas problemáticas a la hora de realizar la evaluación; por ejemplo, la heteroevaluación es la única que influye en la nota final y los estudiantes no tienen un conocimiento claro sobre lo que les será evaluado (RAE 22).

La relación de la evaluación está ligada al contexto social del estudiante

La revisión dejó ver que en la Universidad Externado la evaluación está ligada al contexto social y se desarrolla de forma integral (RAE 6). A su vez, en la Universidad Santo Tomás se analiza la relación entre la realización de pruebas y su impacto en la autoestima de los estudiantes, sobre todo en quienes tienen un bajo desempeño académico (RAE 23). Por su parte, el IIEDU plantea que la evaluación debe tener en cuenta los aspectos sociales y contextuales del aprendizaje del estudiante.

La evaluación como una rendición de cuentas y el mejoramiento continuo de la práctica docente

En la Universidad Externado se proponen relaciones entre la evaluación y la mejora de la calidad educativa (RAE 6). En la Universidad Santo Tomás la evaluación se concibe como un proceso de regulación de la educación que monitorea periódicamente el desarrollo de competencias de los estudiantes (RAE 24); por ejemplo, en el RAE 26 se concibe la evaluación como una rendición de cuentas que permite el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica del docente.

La relación del control y el carácter autoritario de la evaluación

En la Universidad de La Salle se plantea que la finalidad de la evaluación tiene un carácter de control vertical y autoritario (RAE 1 y 2), ya que existe la evaluación que se centra en la decisión del docente.

Críticas de la evaluación

Existe una resistencia a la implementación de nuevas formas de evaluación

En las investigaciones realizadas por la Universidad Javeriana se señala que hay una desconexión entre los procesos de aprendizaje y las prácticas evaluativas cuando estas se limitan a emitir un juicio de valor sin ningún análisis posterior

(RAE 3). Se deja ver que en dicha institución hay un fuerte énfasis en la pedagogía tradicional y, en ese sentido, cierta forma de resistencia a la implementación de nuevas formas evaluativas (RAE 3).

En la Universidad de La Salle, y en otras instituciones, los docentes perpetúan el desarrollo de las clases al estilo tradicional debido a la falta de capacitación, reflexión, confianza o autonomía; en otras palabras, el docente se ha limitado a la simple replicación de contenidos y aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos, por lo cual su labor se ha reducido a una práctica netamente procesual que no involucra un enfoque crítico-reflexivo (RAE 37 y 43).

Se puede decir entonces, de modo general, que, en su práctica, la evaluación sigue aún el paradigma tradicional, ya que persisten una función de control con carácter vertical y autoritario, una desconexión entre los procesos de aprendizaje y la práctica evaluativa y un distanciamiento entre lo planteado institucionalmente y la práctica evaluativa, factores que confluyen en que el docente se limite a una labor procesual caracterizada por la replicación de contenidos y la aplicación de técnicas e instrumentos evaluativos.

Uno de los aportes que plantea la Universidad de La Salle gira en torno a la importancia de introducir la reflexión y el cambio de las prácticas evaluativas (RAE 1 y 2), los procesos de formación en metodologías de enseñanza (RAE 1) y la promoción de la participación de los estudiantes (RAE 2).

Las universidades señalan que la implementación de la evaluación se ve como una actividad problemática con falencias debidas, posiblemente, a una resistencia al cambio para la aplicación de nuevas formas de evaluar, a la segmentación de las prácticas evaluativas, a las dificultades para la aplicación de las evaluaciones y a la distancia entre las prácticas evaluativas y la planeación institucional.

La evaluación está segmentada y desorganizada

En la Universidad Externado se indica que, en algunos casos (como el del RAE 19), se presenta una inconsistencia entre lo planteado institucionalmente y la práctica real, puesto que, para la institución, la evaluación debe ser un proceso diagnóstico, continuo, formativo y dialogante, aunque en la práctica en el aula solo se lleva a cabo como una acción sumativa que mide el progreso del aprendizaje y suele causar angustia o miedo al fracaso en el estudiante.

Se deja ver entonces que la evaluación está segmentada y desorganizada, ya que los profesores no poseen información acerca de los tipos de evaluación de los aprendizajes existentes, por lo cual implementan pocas estrategias evaluativas, e incluso algunos de ellos desconocen los lineamientos curriculares promovidos por el Ministerio de Educación Nacional (RAE 12 y 16).

En la Universidad Santo Tomás se señala que las prácticas evaluativas de los profesores no tienen relación con los parámetros institucionales establecidos en el PEI, ni tienen soporte teórico alguno (RAE 22 y 25). Por otro lado, la

política educativa sobre la evaluación no tiene relación con la realidad social y educativa de los estudiantes, ni tampoco con sus procesos metacognitivos, porque prima el uso de la evaluación como instrumento de control y medición del alcance de los estándares (RAE 26, 27 y 29).

La Universidad Pedagógica Nacional también asume un enfoque crítico respecto a las problemáticas de la evaluación. Por ejemplo, en el RAE 35 se afirma que no hay claridad en cuanto al uso del término (RAE 49) y que las prácticas de evaluación no concuerdan con lo que se indica o propone institucionalmente.

Énfasis en medir de manera técnica la calidad por medio de indicadores de rendimiento

En los estudios realizados por la Universidad Externado se hace énfasis en que evaluar de manera técnica la calidad, por medio de indicadores de rendimiento basados en los estándares educativos planteados por el Ministerio de Educación Nacional, resulta insuficiente para el seguimiento y el desarrollo del estudiante y de las clases (RAE 13, 14, 15, 17 y 19). En consecuencia, indican que es necesario el desarrollo de la evaluación de forma cualitativa con el fin de llevar a cabo un seguimiento crítico y contextual al proceso de aprendizaje del estudiante (RAE 8, 15 y 18).

Por su parte, en las investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional hay un señalamiento crítico respecto al hecho de que, aunque se generen espacios de reflexión basados en las pruebas estandarizadas, estos no trascienden a los cambios en la práctica, ya que no se propician propuestas o adaptaciones en la relación diaria entre el docente y el estudiante ni tampoco se incluyen otros aspectos importantes para el desarrollo integral de los discentes, como las habilidades socioafectivas (RAE 32 y 42). Además, se denuncia que el efecto de las políticas actuales de medición no ha sido el mejoramiento de la calidad, sino la preservación del paradigma positivista, por lo cual se obstruye la posibilidad de implementar una evaluación formativa en el aula (RAE 40). Respecto a las competencias, en los RAE 33 y 45 se indica que las pruebas estandarizadas no pueden medir en realidad la calidad de la educación, ya que desconocen las diferencias entre los sujetos y, por lo tanto, se obvian otras formas de aprender y se ignoran otros contextos sociales. Según el RAE 47, esto se debe a la influencia de factores financieros, que implementan una optimización del recurso económico con relación al alcance del logro propuesto, sin tener en cuenta el contexto real y las diferencias contextuales que se dan en los entornos educativos. La consecuencia de esta lógica es que, en algunas instituciones, se sigue imponiendo una evaluación basada en los postulados de la educación tradicional (RAE 48).

La falta de participación de los estudiantes en la evaluación

En la Universidad de La Salle, hay una fuerte crítica al análisis mecánico del conocimiento, ya que deja de lado los contextos (RAE 1) y les sesga a los estudiantes la oportunidad de opinar, comprender y participar en los procesos evaluativos dentro del aula (RAE 2).

Recomendaciones de la evaluación

Actualización de los conocimientos y metodologías de los docentes

Una de las recomendaciones que plantean las instituciones educativas investigadas es que los conocimientos y las metodologías de enseñanza de los docentes deben actualizarse con las discusiones emergentes en el campo de la pedagogía (RAE 1) y que se debe fomentar una participación más activa por parte del estudiantado con base en la pedagogía social y crítica (RAE 3).

Por ejemplo, la Universidad Externado recomienda capacitación docente sobre las técnicas y los tipos de evaluación que se puedan implementar en el aula como respuesta al desconocimiento de dichas temáticas (RAE 12). Otros retos importantes son la reflexión y la actualización de conocimientos y metodologías con base en la pedagogía social y crítica que tengan en cuenta las necesidades contextuales de la evaluación, para lo cual es fundamental la participación estudiantil.

La evaluación es un sistema institucional formativo, constructivista y crítico

Algunos estudios de la Universidad Javeriana consideran la evaluación como un sistema institucional formativo y constructivista, que cuenta con la participación de todos los agentes involucrados en el proceso educativo, de modo que el estudiante es el centro de dicho proceso (RAE 3).

Por su parte, en las investigaciones consultadas de la Universidad Santo Tomás hay una tendencia a la planeación, discusión, ejecución y retroalimentación de la práctica evaluativa, con el fin de acordar una estrategia evaluativa institucional que cumpla con los postulados del Decreto 1290 de 2009, pero que, a su vez, se adapte a las necesidades contextuales y educativas de la población educativa, y busque estrategias metodológicas óptimas para el mejoramiento de la calidad educativa y la disminución de la repitencia escolar.

La evaluación como un proceso y la utilización de estrategias participativas

La Universidad Externado recomienda la participación estudiantil en la selección de aspectos que se van a evaluar; hay casos en los que se ofrece una gratificación por el trabajo realizado y un refuerzo en caso de presentarse dificultades (RAE 6 y 10). En los RAE 7, 16, 18 y 20, y, en especial, en el RAE 17, se describen las diferentes etapas del proceso evaluativo y la utilización de diversas estrategias como el portafolio estudiantil, las plantillas de registro de resultados, hojas de seguimiento del avance, estadísticas de alcance de logros por curso y formatos de sistematización de resultados y de materialización de informes estudiantiles.

En la Universidad Pedagógica Nacional, a la vez, se sugiere realizar la socialización de la propuesta de lineamientos que se da como resultado de la investigación, con el fin de generar espacios de debate, diálogo y concertación, para establecer un sistema de evaluación institucional contextualizado (RAE 35, 43 y 44).

La finalidad de la evaluación es el mejoramiento

Para la Universidad Externado es recomendable ver la evaluación como un mecanismo que ayuda a la detección de dificultades, deficiencias, fortalezas y amenazas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en vez de centrarse solamente en un juicio de valor (RAE 10 y 11).

En esta línea, los estudios de la Universidad Pedagógica Nacional resaltan la importancia de implementar instrumentos de evaluación que contribuyan al proceso de aprendizaje de los estudiantes, dirigidos a la cualificación de procesos e identificación de sus fortalezas y dificultades.

Apuesta crítica a la evaluación del aprendizaje

En los RAE 30, 32, 37, 39, 41, 42, 46 y 47, la Universidad Pedagógica propone que se reconozca el contexto de los estudiantes y que se tenga en cuenta que la mejora de la calidad solo se da desde la mejora del proceso pedagógico.

Se propone la investigación de la evaluación en el aula

El IDEP, a su vez, en particular con su línea de investigación Evaluación en el aula, invita a promover la evaluación como valoración intersubjetiva en pro del aprendizaje, ya que promueve acciones tendientes a dar continuidad e impacto a los proyectos innovadores en este ámbito, de manera que sea posible replantear y resignificar la evaluación de los aprendizajes en el aula.

Se deja ver entonces la importancia de tomar acciones y decisiones sobre las prácticas didácticas metodológicas en el aula a partir de los conocimientos que ofrece la discusión sobre estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, procesos de pensamiento y habilidades metacognitivas.

CAPÍTULO 7.

Modelo alternativo emergente para la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva del método comparado en educación

La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente.

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.*

A través de la historia, la educación comparada ha permitido verificar cómo se formulan, desde variadas estructuras epistemológicas, diferentes objetos de estudio en el ámbito de la educación y de la pedagogía.

Los estudios comparados son, sin duda, una práctica fundamental para la construcción de conocimientos, ya que permiten contrastar diferentes variables como los contextos geográficos, históricos, sociales y políticos. Consideramos que los estudios y la elaboración de los estados del arte en las diversas disciplinas existentes son procesos necesarios para los investigadores en cualquier área del conocimiento, sean estudiantes de pregrado o posgrado, puesto que les permite conocer los avances en su campo de estudio y les brinda elementos para abrir nuevas perspectivas de abordaje en todos los ámbitos.

Los estados del arte se han consolidado como una herramienta eficaz para valorar los procesos de investigación que se llevan a cabo en las universidades, pues contribuyen a la definición de las perspectivas en las diversas líneas de investigación y a identificar las necesidades fundamentales en las diversas disciplinas.

El tipo de investigación documental que se propone en este escrito adolece de varias carencias. Por ejemplo, en la literatura consultada para este trabajo se encontró que existe una gran confusión entre la conceptualización de *estado del arte*, entendido como el momento inicial de la investigación sobre un tópico particular, y la noción de *investigación sobre las investigaciones*. Debe tenerse en cuenta que el segundo concepto hace referencia a una perspectiva total que va más allá del análisis de los conocimientos acumulados en un saber determinado y establece la posibilidad de construir nuevos sentidos en una disciplina, a partir de un abordaje hermenéutico y crítico de su objeto de estudio.

En tal sentido, el modelo de evaluación que se propone se fundamenta en la construcción de un estado del arte desde una perspectiva comparativa y crítica, a partir de la cual se revisan los aportes que puedan ofrecer los contextos investigativos emergentes, así como los nuevos enfoques y tendencias que surgen al relacionar diferentes ámbitos de estudio como la epistemología, la política, la

pedagogía y la metodología. En consecuencia, tiene la pretensión de compilar los avances significativos en la producción investigativa de *la evaluación del aprendizaje*, lo cual es posible si se promueve la tendencia a elaborar continuos estados del arte que permitan hacer balances a largo plazo con el aporte de las comunidades académicas e instituciones que se dedican a producir investigación en este campo. El objetivo de esta propuesta es fortalecer la evaluación educativa como una herramienta pedagógica al servicio del profesorado y de los estudiantes, en aras de superar y alterar el predominio de un racionalismo técnico e instrumental y trascender a una racionalidad comunicativa y emancipadora en los procesos educativos.

Presentación del modelo alternativo emergente para la evaluación de los aprendizajes

La evaluación educativa de los aprendizajes en los sistemas educativos, como dispositivo de gobernanza y expresión de las políticas de *rendición de cuentas*, viene siendo uno de los ejes de la calidad y de la evaluación de la calidad para los centros educativos en los niveles formales e incluso informales de educación. En tal sentido, uno de los propósitos de la presente investigación en el campo de la evaluación buscó, en particular, abrir espacios de reflexión crítica que permitieran indagar e interpretar el estado actual de las tendencias políticas y los enfoques epistemológicos y pedagógicos de la evaluación del aprendizaje en la educación básica y media.

En tal sentido, la presente investigación sobre evaluación, anclada en una postura epistemológica sociocrítica, permitió realizar un balance comparado de las investigaciones sobre los referentes de política evaluativa y los referentes epistemológicos y pedagógicos. A partir de los resultados encontrados, es posible ahora proponer un modelo alternativo emergente de una evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación en tanto decisión epistémica, que haga contrapeso a la racionalidad técnica e instrumental que predomina en las prácticas evaluativas en el aula, como se puede evidenciar teórica y empíricamente.

Así las cosas, el modelo alternativo emergente de evaluación de los aprendizajes está construido como una propuesta crítica con el fin de abordar el concepto de calidad educativa como un derecho humano. Esta propuesta comprende las competencias desde una mirada de habilidades para el mundo de la vida y las pruebas estandarizadas en relación con la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje dentro del aula en el escenario de una pedagogía y una didáctica críticas.

Figura 9. Modelo alternativo emergente de evaluación de y para los aprendizajes desde la perspectiva del método comparado en educación



Fuente: elaboración propia a partir de Díaz Ballén (2018).

Enfoque epistemológico sociocrítico: tensiones, problemáticas y posibilidades de la evaluación de los aprendizajes

Los postulados de la teoría sociocrítica en la óptica de los precursores de la escuela de Frankfurt, en particular desde los estudios de la teoría marxista de Habermas (1987), permiten consolidar una crítica a la racionalidad técnica e instrumental propia del positivismo, así como entender el conocimiento no como una simple reproducción conceptual de datos objetivos de la realidad, sino como una auténtica formación y constitución.

Estos postulados se oponen a la idea de *teoría pura*, que supone una separación epistemológica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, ya que plantean que el sujeto no puede estar separado de la realidad que se busca conocer porque se pierde así el aporte del sujeto, e insisten en un conocimiento mediado tanto por la *experiencia* y la *praxis* del contexto como también por los intereses teóricos y extrateóricos. Así, este enfoque se consolida como una teoría crítica transformadora del orden social, en especial, porque contradice el principio positivista según el cual entre menos se contamine el sujeto con la realidad, gracias al uso de métodos objetivos, más confiable es el grado de verdad y conocimiento (Bórquez, 2006).

En términos generales, se podría decir que la teoría crítica es una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad que aspira a ser una fuerza transformadora de las múltiples y complejas realidades sociales. De esta manera,

entre sus presupuestos epistemológicos estarían, en primer lugar, la afirmación de que no existe una única forma de hacer ciencia o de construir conocimiento, de modo que se aboga por la superación de una ciencia hegemónica y homogeneizadora de la sociedad. En segundo lugar, se plantea la importancia de que el sujeto investigador se involucre con la situación o problema de investigación. En tercer lugar, se opone a que las estrategias y las técnicas de recepción de la información opaquen la comprensión del problema y, por el contrario, propenden porque estas dependan de la forma como se aborda.

De igual manera, un presupuesto ontológico relevante tiene que ver con la afirmación de que la realidad no puede ser abordada desde un único punto de vista, sino que su comprensión es el fruto del diálogo y del consenso, es decir, de una interacción entre el sujeto, la sociedad, la educación y el conocimiento. A partir de este principio, la teoría crítica fue construida como un método de análisis que comprende la realidad como dinámica, cambiante y compleja, parafraseando a Bórquez (2006). Otro aspecto importante tiene que ver con los propósitos de la investigación sobre el campo de la evaluación, en tanto que está intrínsecamente relacionada con la posibilidad de hacer de la enseñanza y del aprendizaje ejes de la transformación social y política de los sujetos e instituciones educativas, a partir de la práctica de una evaluación crítica y formativa en los procesos educativos, que se propone “expresar tanto lo que debe ser como lo que realmente es la realidad” (p. 5).

En este estudio hemos podido percibir cómo la evaluación educativa de los aprendizajes, en los últimos veinte años, ha venido convirtiéndose en un instrumento de gobernanza de los sistemas educativos a través de políticas que entienden la evaluación como medición, comparación y *rankings* de las instituciones educativas, los sujetos y el mismo currículo vigente. Es por ello que, desde el enfoque sociocrítico, se abre un abanico de tensiones y problemáticas que rondan la conceptualización y la práctica de la evaluación de los aprendizajes. El modelo emergente que proponemos precisa describir tales obstáculos con el fin de superar su lógica técnica e instrumental (ya que estas tensiones están generando problemáticas pedagógicas) y, a la vez, proyectar caminos para el fortalecimiento de una comprensión y práctica de la evaluación educativa como herramienta y mediación de los procesos formativos de los actores educativos. A continuación se exponen estas tensiones desde una perspectiva epistemológica crítica.

Tensión entre la política de *rendición de cuentas* (calidad como resultado en las pruebas) y la práctica de una evaluación formativa-significativa (calidad como un derecho humano)

Desde la entrada en vigencia de los sistemas de evaluación, en los sistemas educativos se fueron constituyendo las políticas de evaluación bajo el enfoque de la *rendición de cuentas*, enfatizando solo en su aspecto administrativo, esto es, que

las instituciones educativas, el profesorado (por su rol como funcionarios públicos) y los estudiantes (por ser usuarios del sistema) tienen que rendir cuentas públicas. Es importante resaltar que el término *accountability* (término anglosajón para la rendición de cuentas) se concentra en aspectos administrativos y legalistas, olvidando la dimensión de *responsabilización* de los sujetos respecto a los resultados, situación que desvía la atención hacia el éxito o fracaso y olvida la posibilidad de transformación y autorreflexión de los procesos educativos. En resumidas cuentas, la tensión se evidencia entre las políticas de *rendición de cuentas* y las posibilidades que ofrece la práctica de una evaluación de y para el aprendizaje y la enseñanza, en la que los dispositivos de medición de la calidad educativa se construyen a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes; por esta vía, además, se facilita la comparación entre instituciones educativas locales, regionales y nacionales (Verger y Parcerisa, 2017).

Una evaluación formativa es *significativa* cuando está pensada como evaluación de y para la enseñanza y tiene como fin la reflexión sobre la práctica pedagógica y la evaluación en relación directa con los contenidos objeto de enseñanza y con los resultados obtenidos por el grupo de alumnos (Moreno, 2016). Un aspecto importante es que su principal propósito es la retroalimentación de los procesos y las transformaciones cualitativas de las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas en la evaluación educativa. Por otra parte, una evaluación de y para el aprendizaje se orienta hacia los procesos del aula, comprende la evaluación más allá de lo normativo y le da un valor especial a lo procesual y a los criterios de evaluación construidos y reflexionados previamente con los estudiantes.

Tensión entre las pruebas estandarizadas (externas) y las evaluaciones de aula (internas)

En el ámbito de la globalización, las pruebas estandarizadas se constituyen en instrumentos de las políticas educativas para valorar la calidad educativa según los resultados obtenidos por los estudiantes, y para evaluar indirectamente a los profesores y las instituciones. Según Díaz Barriga (2000), el paradigma de conocimiento *académico técnico*, fundamentado en la teoría de la ciencia, que propende por parámetros medibles, cuantificables y confiables, ha dado a los instrumentos estandarizados el valor de la objetividad a toda prueba.

Por tanto, los resultados obtenidos en las pruebas Saber conllevan el valor de verdad para las instituciones educativas, la comunidad educativa y la sociedad en general. En el lado opuesto, las evaluaciones entregadas por el profesor no cuentan con la credibilidad, consistencia y validez pedagógica que merecen, más aún cuando se dan casos de poca flexibilidad, escasas posibilidades de formación y de subjetividad, dado que las calificaciones se toman como factores definitivos de procesos educativos que siempre han de estar en continuo perfeccionamiento.

Tensión entre la racionalidad técnico-instrumental de la evaluación y el sentido pedagógico de la evaluación

Pese a algunos esfuerzos por fortalecer las prácticas de evaluación formativa, el *boom* de la metodología de la evaluación como medición y comparación en los últimos quince años ha promovido concepciones y prácticas de la evaluación desde una perspectiva de la rendición de cuentas, que la concibe como un ejercicio de carácter sumativo. Por esta razón, es urgente valorar los aportes de la evaluación formativa en relación con el mejoramiento de la calidad educativa de los procesos educativos. Mientras que la evaluación desde una racionalidad técnico-instrumental enfatiza en los resultados, la evaluación formativa significativa se centra en los procesos por medio de los cuales se evalúa.

Consideramos que debería reflexionarse sobre tres aspectos en torno a la evaluación: el primero, cómo determinar el estado en que se encuentran los estudiantes para comprender qué está pasando con sus aprendizajes y guiarlos hacia la adquisición de las habilidades de aprendizaje esperadas; esto implica, por parte del profesor, una autorreflexión de su propia práctica educativa en orden a realizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza. El segundo, cómo hacer conscientes a los estudiantes sobre la responsabilidad que tienen respecto a su aprendizaje y a los profesores, igualmente, sobre la responsabilidad que tienen con la enseñanza. Por último, cómo proponer modificaciones y transformaciones que cualifiquen los procesos de formación de profesores y estudiantes a partir del ejercicio de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Tensión entre la calificación y la evaluación

Como se ha expuesto, es evidente que la racionalidad técnica e instrumental reduce la evaluación a una mera calificación, en una dinámica que podría concebirse como usos y abusos de la evaluación educativa sobre la cual se podrían objetar, entre otros, dos argumentos principales. Por un lado, la *calificación* responde, en muchos de los casos, a un criterio arbitrario, puesto que la *cuantificación* de la evaluación en términos exclusivamente racionales puede resultar injusta y, paradójicamente, poco objetiva. Por otro lado, la evaluación, como *mediación educativa* que es, tiene que favorecer distintas dimensiones del aprendizaje (conocimiento, interacción, comunicación), y en consecuencia abarcar distintos elementos: acciones, propósitos, agentes, herramientas culturales y contextos. Cuando el profesorado limita la evaluación a la calificación, reduce la capacidad cognitiva de la persona a un simple objeto de medición, como si el aprendizaje fuese un fenómeno estático. Además de ser un ejercicio de poder fundamentado en la simple aplicación de exámenes, *test* o pruebas estandarizadas, la calificación reduce la evaluación a la sola prueba, confundiendo el instrumento con la actividad y con el fin.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa y crítica es necesario promover prácticas para trascender de la calificación a la evaluación. En principio, es necesaria una reflexión continua sobre los resultados obtenidos. A continuación, se deben desplegar procesos de metacognición, esto es, facilitar la autorreflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos mentales y sobre las actividades que realizan; para ello es posible llevar un registro de autoevaluación y de coevaluación en el portafolio del estudiante. El establecimiento formal de estos ejercicios entre profesores y estudiantes contribuirá a hacer de la evaluación de los aprendizajes un ejercicio de y para el aprendizaje, superando el mero ejercicio de poder que fomenta la perspectiva sumativa de la evaluación.

Tensión entre la replicación del modelo de medición y el entrenamiento con la práctica de la enseñanza

La lógica técnico-instrumental del modelo de medición para la educación se podría esquematizar así (Niño *et al.*, 2013):

Evaluar = Medir = Obtener resultados en pruebas masivas sobre aprendizajes mínimos = Los porcentajes comparados a nivel internacional reflejan la calidad de las instituciones.

En tal sentido, el profesorado enfrenta una encrucijada: dedicarse a enseñar los saberes disciplinares o dedicarse a preparar, entrenar y adiestrar a sus estudiantes para las pruebas. Habría que repensar las finalidades de la evaluación en la perspectiva formativa y considerar que, para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, no se deben implementar tan solo sistemas de evaluación cada vez más parametrizados y sujetos a la cuantificación del conocimiento mediante escalas sumativas, sino que el fortalecimiento de diversas estrategias formativas significativas de evaluación es una potencial herramienta para acercar la evaluación estandarizada a las evaluaciones que el profesorado lleva a cabo en el aula.

Es importante fomentar la reflexión sobre cuáles son las habilidades complejas que pueden trabajarse en las pruebas estandarizadas Saber, para derivar de allí prácticas que promuevan cambios en las evaluaciones de aula con el fin de superar el enfoque en la memorización y repetición de contenidos curriculares. Otra característica que diferencia estos dos tipos de evaluación es el uso de papel y lápiz en las pruebas Saber y la gran variedad de formas e instrumentos que se pueden emplear en las evaluaciones de los estudiantes en el aula.

Tensión entre la evaluación como resultado (toma de decisiones para la promoción, la acreditación, función social) y la evaluación como proceso

En su esencia, la evaluación es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, las condiciones y las relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones

que intervienen en la acción educativa con el objetivo de lograr el cambio cultural como uno de los fines de la educación (Niño *et al.*, 2013).

La evaluación acompaña el proceso formativo, por lo tanto:

- » Es fuente permanente de formación, aprendizaje, conocimiento y reflexión.
- » Posibilita la participación del estudiante en su propia evaluación.
- » Es idiosincrática (no generalizable).
- » Tiene en cuenta una historia de la práctica evaluativa con respecto al individuo y al grupo.

Desde el paradigma crítico, la enseñanza fortalece a los estudiantes para que se involucren en su propia formación mediante la autorreflexión y las valoraciones críticas que generan transformaciones en la escuela; por esta razón, el aprendizaje es una forma de pensamiento crítico que identifica las relaciones entre los problemas individuales, las experiencias y el contexto social y político. La evaluación es cualitativa, democrática y formativa; además, está al servicio del aprendizaje.

Sin duda, estos análisis favorecen, desde la visión epistemológica de la teoría crítica, al elemento fundamental de la evaluación educativa, que es el diálogo reflexivo y la conversación dinámica entre profesores y estudiantes, acciones que se convierten en la mejor herramienta para la construcción de un sujeto social. Asimismo, permiten el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales, además de reconocer la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos en que se desarrollan los procesos educativos.

Evaluación de los aprendizajes y calidad como un derecho de los estudiantes en los procesos educativos

La calidad educativa puede ser analizada con cierto rigor si se consideran todas las variables históricas y culturales que intervienen en su concepción. Sin duda, la definición de calidad educativa siempre estará determinada por la sociedad (Arredondo, 2009), puesto que su interpretación solo es posible si se consideran todos los patrones históricos y culturales relacionados con un momento determinado en el proceso de formación de una sociedad.

Así pues, el concepto de calidad educativa involucra los variados intereses y los disímiles puntos de vista de las realidades que se viven en los países. Tal y como lo plantea la teoría crítica, un sujeto se reconoce activamente cuando participa con otros grupos o comunidades en una acción emancipadora; se trata, fundamentalmente, de incluir acuerdos intersubjetivos sociales y políticos entre todos los sectores involucrados.

Reflexionar acerca del quehacer pedagógico implica situarse más allá de las cifras contempladas en la calidad educativa para pasar a la revisión de los resultados educativos. Como lo propone Gentili (2014), si consideramos la calidad de la educación como un conjunto de componentes que garantiza el derecho a la misma, entonces es necesario situar, en el centro de la controversia, la pregunta sobre el sentido que le hemos asignado a la educación.

El nuevo orden económico que caracteriza al planeta propicia que la calidad de la educación responda más a una concepción utilitarista y taylorista que a una forma de asignar roles en la sociedad de forma meritocrática y equitativa.

Sin duda, la mejor forma de construir el sentido más completo de la calidad de la educación se relaciona con la posibilidad de considerar las necesidades fundamentales de todos los agentes involucrados: estudiantes, docentes, comunidades y contextos.

Por tanto, para salvaguardar la naturaleza de la calidad educativa como derecho, es necesario considerar factores como la gratuidad, la diversidad, la inclusión y la flexibilidad de la educación. En este sentido, Muñoz *et al.* (2015) proponen que la calidad educativa debe asociarse a principios como la cooperación, la solidaridad, el goce, la diversidad y el consenso global sobre los principios y valores que deben orientar la educación, entre otros.

Precisamente, al abordar nuestra discusión con la óptica del reconocimiento de los derechos humanos emerge la pregunta por los principios que podrían estar vinculados a una resignificación de la calidad de la educación en los sistemas educativos. Sin pretender generar ningún tipo de jerarquización o nivel de importancia, se proponen las siguientes premisas:

1. Debe fomentarse una concepción amplia de calidad educativa que garantice la participación de todas las perspectivas ideológicas, sociales y políticas y que sea producto de la visión más holística que se pueda concebir.
2. Teniendo en cuenta que en la educación confluyen procesos individuales, familiares, grupales, institucionales, regionales, nacionales y universales que son cruciales para las dinámicas de aprendizaje y para el cumplimiento de las metas propuesta por los Estados, las instituciones educativas y los individuos involucrados, la calidad no puede basarse únicamente en el currículo, sino que tendría que contemplar todos los aspectos relacionados con el derecho a la educación, como son infraestructura, acceso gratuito al sistema, énfasis en la inclusión, sostenibilidad de proyectos educativos alternativos al currículo vigente y, en particular, brindar condiciones profesionales y de desarrollo profesoral al magisterio, así como oportunidades de continuar los estudios superiores para todos los estudiantes al terminar el ciclo de educación media, entre otros.

3. La calidad de la educación no puede basarse únicamente en la medición de los resultados, sino también en su alcance sobre los individuos y los grupos humanos. Es decir, debe contemplar aspectos relacionados con el desarrollo integral de los estudiantes: el derecho al desarrollo de la libre personalidad, el respeto por los demás y por las instituciones, la identidad con sus familias, regiones y costumbres ancestrales, el valor del legado histórico, la tolerancia hacia quienes piensan de forma diferente y, especialmente, el derecho a una evaluación formativa que dé cuenta de los procesos de y para el aprendizaje en sintonía con los procesos ascendentes de la calidad en la enseñanza, ya que estos se nutren de los resultados de la evaluación educativa como retroalimentación continua de los procesos educativos.
4. Las evaluaciones estandarizadas no garantizan que los resultados estén midiendo realmente el impacto de la educación sobre los individuos o los grupos humanos. Sin embargo, los dispositivos de la rendición de cuentas son determinantes a la hora de definir el concepto de calidad educativa, ya que estas evaluaciones externas aportan información diagnóstica en favor del mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y emergen como un reto para el profesor y el currículo.
5. La calidad en la educación involucra una gran cantidad de sujetos e instituciones, que interactúan en una inmensa variedad de relaciones; por lo tanto, es inútil limitarla a la relación estudiante-maestro, pues se estarían dejando de lado algunos factores determinantes para construir su verdadera dimensión.
6. El bienestar que se espera de la calidad en la educación está reflejado no solo en quienes se involucran directamente en el proceso educativo, sino que va más allá, pues emerge en la comunidad y en la cultura en general.
7. La calidad no es patrimonio de la educación privada en oposición a la educación pública. La calidad educativa, vista desde categorías de análisis de la pedagogía, está referida a la formación de un pensamiento crítico y creativo a partir del desarrollo de habilidades científicas y socioemocionales.
8. Es necesario superar la mirada de la calidad como resultados y como plan de estímulos para quienes están en los *rankings*. La calidad académica, como derecho, está más vinculada a los procesos pedagógicos en el marco de una educación inclusiva, para la diversidad y para el reconocimiento de sí mismo y de los otros, en la perspectiva de las *singularidades plurales* (Pinar, 2019).

9. La calidad y la evaluación de la calidad tienen que ser indicadores con dos vías de comprensión, alternas pero separadas. Por un lado, los resultados de las pruebas sirven para rediseñar políticas educativas y políticas sobre el currículo y, por otro lado, sus resultados son un aporte pedagógico para profesores y estudiantes que nutren los procesos educativos y ofrecen oportunidades para el mejoramiento de la calidad en el desarrollo de las competencias escolares necesarias para el mundo de la vida.
10. Una educación pensada y fortalecida desde la evaluación de la calidad a través de dispositivos externos entiende y respeta que el lugar de la evaluación de los aprendizajes es la pedagogía y, en tal sentido, esta se basa en los procesos de apropiación de los saberes escolares de acuerdo con los contextos diferenciados y las particularidades de los sujetos intervinientes en los procesos educativos.

En resumidas cuentas, la calidad de la educación es el reconocimiento social de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Parafraseando a Gentili (2009), se puede afirmar que, en la actualidad, existe una tendencia obsesiva por establecer competencias universales que todos los estudiantes deben dominar para enfrentar el complejo mundo globalizado, de tal forma que todas las culturas, naciones y tradiciones pretenden homogeneizar sus principios educativos para permitir que sus individuos tengan cabida en el nuevo orden. Este concepto está muy lejos de lo que debería ser la calidad en la educación.

Cuando se deja de lado el valor social e histórico de la educación, se corre el riesgo de borrar aquello que una comunidad considera relevante para ser enseñado a sus miembros (Gentili, 2014). Los resultados de las evaluaciones no son los que determinan el valor social de los aprendizajes, pues estos no se pueden medir con una escala homogénea aplicada en un diverso número de países sin considerar sus contextos históricos, sociales y políticos particulares.

En definitiva, el concepto de calidad de la educación depende más de la construcción holística del reconocimiento social e histórico que han tenido los aprendizajes para los miembros de una comunidad y que se relacionan directamente con su desarrollo integral (Muñoz *et al.*, 2015).

Principios epistemológicos

Para consolidar un modelo alternativo emergente de evaluación para los aprendizajes es prioritario anclar la propuesta epistemológicamente, esto es, acercar la evaluación para los aprendizajes al tipo de conocimiento práctico y crítico desde el enfoque sociocrítico. No obstante, se debe resaltar el valor diagnóstico y formativo que tienen las pruebas externas para los profesores y estudiantes como referente de lo que se enseña y se aprende en el currículo escolar. Para el modelo emergente, las evaluaciones estandarizadas, más allá de provocar satisfacción por los resultados, conllevan un reto y unas posibilidades para la

didáctica y las estrategias formativas que se conjugan en las prácticas del aula; en otras palabras, no se limitan a ser provocadoras de entrenamientos para la resolución de reactivos, muchas de las veces ajenos a los contextos y ritmos de aprendizaje diferenciados de los estudiantes (Föster y Rojas-Barahona, 2008).

En tal sentido, las preguntas sobre qué se evalúa y qué tipo de conocimiento tiene valor (y por tanto se requiere enseñar) deben superar las premisas de la evaluación como medición; urge más bien su interpretación como verdades sociales, que son construidas histórica, social y colectivamente. Para la evaluación entendida como cuantificación el criterio de verdad da por entendido que todo contenido escolar puede ser medido en tanto verdad objetiva y estandarizada, lo cual no podría refutarse si solo se tienen en cuenta los principios de las teorías, conceptos, modelos y prácticas propios de las ciencias naturales. En todo caso, el presupuesto epistemológico del modelo de evaluación alternativo y emergente se apoya en la interacción y la relación horizontal del profesor y del estudiante en igualdad de condiciones para la apropiación de los saberes disciplinares que permean los procesos educativos.

Principios pedagógicos

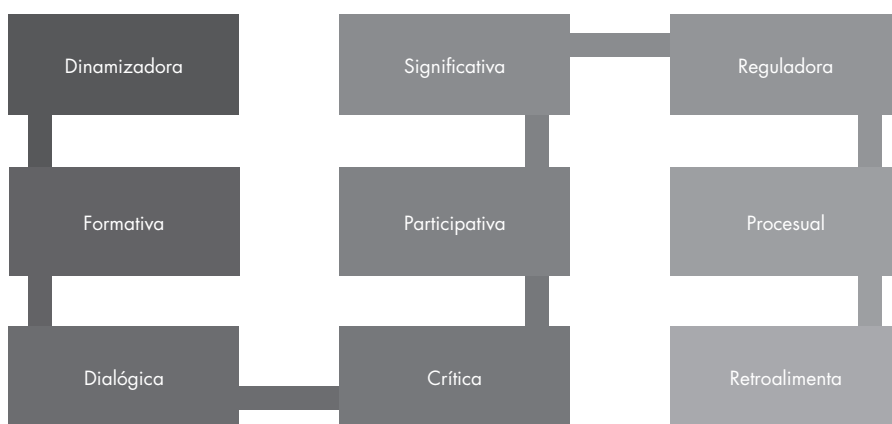
El modelo filosófico y epistemológico de la teoría sociocrítica ha estado presente en diferentes propuestas educativas y pedagógicas, entre ellas la pedagogía crítica, el currículo crítico, la didáctica y la evaluación educativa críticas, que se definen como una *pedagogía en praxis*, pues llevan a unas acciones transformadoras de la realidad y emancipadoras de los sujetos que en ella intervienen. Su enfoque es crítico, porque responde a contextos sociales donde están inmersos los sujetos que reconocen las situaciones de desigualdad generadas en el sistema social, político y económico vigente e intenta cambiarlas de manera radical (Ortega *et al.*, 2013).

A partir de los diferentes estudios que se desarrollan actualmente en el campo de la evaluación y de la didáctica de la evaluación se pueden derivar dos principios pedagógicos, a manera de premisas, que resultan vitales y prácticos a la hora de pensar en un modelo alternativo emergente de una evaluación de y para los aprendizajes de los estudiantes:

1. De la evaluación de los aprendizajes emerge un *aprendizaje interactivo* entre el profesor y los estudiantes. Esto quiere decir que el profesor aprende a mejorar la calidad de su enseñanza a partir de los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes y que los estudiantes, a su vez, comprenden sus formas de apropiación del conocimiento en la práctica procesual de la evaluación. Se trata entonces de una interacción pedagógica en la que los dos sujetos dan y reciben en el escenario de los saberes disciplinares, dinámica inscrita en los propósitos del proyecto educativo institucional.

2. La evaluación educativa puede ser entendida como una *práctica formativa del proceso de enseñanza y para el aprendizaje*. De acuerdo con los propósitos de la investigación, el marco conceptual que orienta el modelo alternativo emergente propuesto se fundamenta en la evaluación formativa y crítica, de tal forma que se convierte en una opción pedagógica que busca superar los enfoques y tendencias teóricas y proyectar la evaluación en una vía que trascienda la medición y el control (Álvarez, 2008). La evaluación se concibe entonces como un *proceso formativo, significativo crítico, reflexivo, participativo y dialógico* del quehacer docente, realizado a partir de la reflexión y la autocrítica de cada sujeto con el fin de retroalimentar la función docente para contribuir al crecimiento y la calificación del profesor. Es importante recalcar que la evaluación ha de estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, ya que se concibe como una garantía del aprendizaje.

Figura 10. Aspectos relevantes de una evaluación crítica, formativa y significativa en los procesos educativos



Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez (2001).

Álvarez (2011) propone que la evaluación de competencias está al servicio de quien aprende, pues le brinda información importante de su proceso de aprendizaje y debe ser una herramienta para mejorar, más que un instrumento de control; además, es imprescindible reconocer que está mediada por los involucrados: estudiante y docente. El aprendizaje real ocurre cuando estos involucrados se reúnen a reflexionar sobre sus procesos y la forma como han ido superando las dificultades encontradas en el camino. Por su parte, Heritage (2017) señala que este tipo de evaluación se basa en informar constantemente al estudiante sobre sus procesos, en lugar de calificarlos o medirlos, y que su intención consiste en hacer un seguimiento minucioso para que este sea consciente

de sus aciertos y limitaciones, de tal forma que diseñe estrategias para asumirlos. El autor sostiene que es necesario ubicar al estudiante en lo que denomina una *zona de aprendizaje*, que difiere por completo de las que podríamos llamar *zonas de miedo* y o *de confort*, en las que usualmente se mantiene a los estudiantes cuando se usan prácticas coercitivas o se les permite enajenarse de su aprendizaje. El principal objetivo de esta zona de aprendizaje consiste en que el estudiante sea autónomo y administre el tiempo y los recursos para favorecer su proceso. Por otro lado, mantener a los estudiantes en la zona de aprendizaje le permite al docente asumir una interacción más equitativa con sus pupilos.

En el 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008) estableció un programa de evaluación formativa en el que se proyectan metas de aprendizaje, niveles de logros más altos, resultados más equitativos y mejor aprendizaje de habilidades.

Este tipo de evaluación representa un cambio radical en la forma como docentes y estudiantes se involucran en un proceso de aprendizaje ya que se trata, sobre todo, de un aprendizaje para la vida. Heritage (2017) señala que este tipo de evaluación permite que los estudiantes se autoevalúen, identifiquen las estrategias que mejor se acoplen a su estilo de aprendizaje y realicen un monitoreo permanente a su proceso. A continuación, expondremos cuatro aspectos fundamentales de esta propuesta:

1. *La evaluación de los aprendizajes se resignifica desde una práctica para el aprendizaje.* Moreno (2016) sostiene que la evaluación debe ser empleada con el fin de establecer las estrategias más adecuadas para verificar la manera como se está aprendiendo, lo que ha sido ignorado por la transformación de los estándares de evaluación y por la tendencia a la rendición de cuentas. También plantea que es relevante considerar las motivaciones y los intereses de los estudiantes para diseñar la evaluación, antes que las mediciones numéricas. El autor señala que un tipo de evaluación que vele por la apropiación del aprendizaje en el marco de las habilidades para la vida tiene las siguientes ventajas:
 - » Muestra a los estudiantes las metas de los programas de enseñanza-aprendizaje en los que se involucran.
 - » Crea las condiciones para que los estudiantes ganen confianza en sí mismos mediante la evaluación en el aula de clase y permite que asuman la responsabilidad de supervisar su propio proceso de aprendizaje.
 - » Hace una retroalimentación constante de la evaluación en el aula de clase para que los estudiantes verifiquen su proceso y les brinda apoyo para que mejoren en los puntos en los que presentan dificultades.

- » Relaciona los resultados de la evaluación con las actividades continuas del aula.
 - » Establece la autoevaluación como una forma eficaz de los estudiantes para verificar su proceso.
 - » Involucra a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familia) para que verifiquen de cerca los logros de cada individuo.
2. *La evaluación para el aprendizaje es una herramienta pertinente en el desarrollo de habilidades para el mundo de la vida.* En primer lugar, Barnett (2001) sugiere que el desarrollo de habilidades parte de los intereses de los estudiantes, a partir de la relación de su interioridad con el exterior. Por tal razón, propone que las prácticas pedagógicas tengan en cuenta las situaciones que viven los estudiantes en su círculo familiar, así como en la comunidad, el barrio, la ciudad y el país. Las competencias deben remitirse a contextos históricos y sociales que se relacionen con realidades específicas de los involucrados en los procesos educativos. Por lo tanto, la mejor forma de reconstruir el sentido de lo humano en la educación consiste en establecer acuerdos intersubjetivos entre los individuos, las instituciones y la comunidad.

Por otra parte, Niño *et al.* (2016) sostienen que las competencias se deben definir desde una postura situada más allá del aspecto técnico, y sugieren que las comunidades educativas asuman una postura crítica, caracterizada por la reflexión y la autoevaluación, en la que se priorice el componente pedagógico de las competencias y se estimule la autonomía tanto del estudiante como del docente. Los autores señalan que la autonomía del estudiante y el docente se consolidan mediante el refuerzo de la evaluación como autoevaluación y coevaluación, las cuales se convierten en una reflexión sobre las motivaciones individuales y grupales para vincularse a un proceso formativo.

En tal sentido, una epistemología que parta del mundo de la vida del estudiante es fundamental para conceptualizar sobre las competencias, más allá de la definición académica y de su sentido operativo. Barnett (2001) afirma que en esta epistemología confluyen todos los tipos de conocimiento, lo cual permite que surjan recursos de comprensión tales como las preocupaciones humanas, las sensibilidades estéticas, la formación de la voluntad colectiva y la comprensión basada en la acción; además, utiliza el diálogo, el análisis, la metacrítica y el metaaprendizaje.

Otro aspecto que debe considerarse es que la evaluación por competencias enfrenta un obstáculo, y es que suele confundirse con la medición de competencias. Debe tenerse en cuenta que para realizar una

acertada evaluación por competencias es necesario contar con un nivel de aplicación de conocimientos en todos los ámbitos de aprendizaje. Las pruebas llevan a la interpretación de un contexto único en el análisis de las competencias, mientras que la evaluación real debería considerar una multiplicidad de contextos. En relación con lo anterior, Moreno (2016) define este tipo de evaluación como un proceso en el que se valora, de manera integral, la adquisición y el desarrollo de competencias; además, afirma que dicho proceso requiere de la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje.

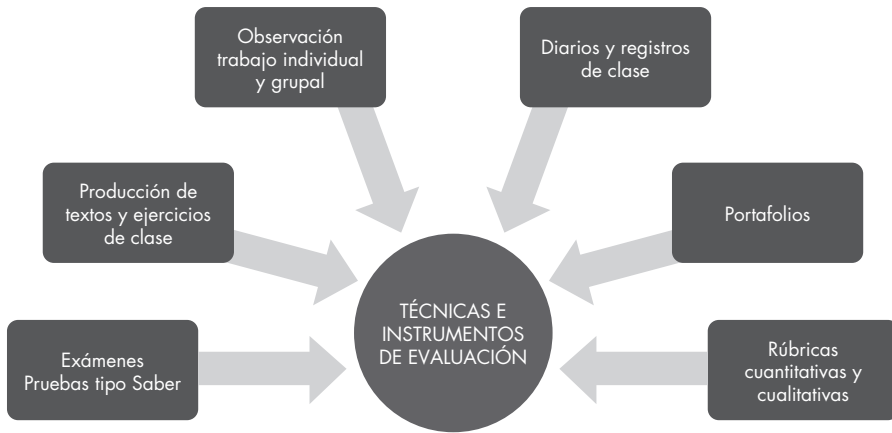
Por su parte, Álvarez (2008) defiende la idea de romper con la naturaleza estática de las pruebas para dar paso al dinamismo de la participación, la construcción dialógica y el intercambio de experiencias; en consecuencia, señala, la información cobra mucha importancia al momento de construir el aprendizaje, pues solo así se logran superar las dificultades. Puede decirse, entonces, que la evaluación de las competencias es el producto de un proceso formativo en el que el estudiante reflexiona sobre el sentido de su trabajo y de su inversión, en vez de esperar una clasificación asignada por un número.

Esta propuesta de evaluación de las habilidades para el mundo de la vida le permite al estudiante conocer con certeza su nivel de aprendizaje, así como descubrir cuál es su manera más eficaz de aprendizaje y cuáles sus capacidades comprensivas y creativas para enfrentar las demandas del mundo de la vida en el marco de la globalización del conocimiento.

3. *La evaluación para los aprendizajes está vinculada pedagógicamente a la enseñanza de ciertos contenidos en coherencia con el cómo se enseña, y es consecuente a la didáctica disciplinar y a las estrategias, métodos e instrumentos que se implementan en los procesos educativos en el aula.* Una evaluación para el aprendizaje debe estar fundamentada en la relación vinculante entre currículo-didáctica-evaluación: discernir, desde el currículo, entre el qué y el para qué se enseña uno u otro tipo de conocimiento; comprender, desde la didáctica, la pertinencia de acciones que propicien la apropiación del aprendizaje de los saberes disciplinares; y proveer, en suma, una evaluación para el aprendizaje como una herramienta que certifique la apropiación de los aprendizajes y que incluso ofrezca oportunidades a partir del error. No solo se espera alcanzar unas metas de aprendizaje, sino en particular las habilidades específicas que se articulan con los saberes escolares del currículo escolar (Föster y Rojas-Barahona, 2008).
4. *La perspectiva de la evaluación para los aprendizajes reformula el cómo se enseña y el cómo se evalúa.* Es importante tener acceso a una diversidad de técnicas e instrumentos que permitan recoger información del proceso de enseñanza-aprendizaje con unos criterios claros, precisos y

sistemáticos. Según los referentes teóricos y prácticos de la evaluación, las misceláneas de estrategias van desde lo formal a lo informal, de lo técnico a lo ético y desde la medición a lo formativo; es útil resaltar que de todos ellos se podría obtener información cuantitativa o cualitativa.

Figura 11. Técnicas e instrumentos en la perspectiva del modelo alternativo y emergente de evaluación para los aprendizajes



Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013).

Otros enfoques proponen que, para formular una propuesta sobre técnicas e instrumentos basada en criterios formativos y significativos de evaluación se pueden considerar, entre otras, tres posibilidades: 1) los instrumentos informales, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación. 2) Los semiformales, como la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos o la evaluación de portafolios. 3) Los formales, tales como exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas, entre otros (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013).

Conclusiones

La presente investigación, sustentada en un enfoque epistemológico sociocrítico, permitió realizar un balance comparado de referentes de política evaluativa y de fundamentos pedagógicos y epistemológicos que configuran las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Este ejercicio crítico posibilitó la formulación de un modelo alternativo emergente de evaluación, concebido como una decisión epistémica que confronta la racionalidad técnica e instrumental dominante en los sistemas educativos contemporáneos.

El modelo propuesto parte de una concepción de la calidad educativa como derecho humano y se articula con una pedagogía y una didáctica críticas. A través de esta mirada, se resignifican las competencias como habilidades para la vida, se plantea una relación distinta con las pruebas estandarizadas y se prioriza la evaluación formativa, para el aprendizaje, comprendida como un proceso al interior del aula que media la formación de sujetos críticos, reflexivos y contextualizados.

Asimismo, el estudio visibiliza cómo, en las últimas dos décadas, la evaluación se ha transformado en un instrumento de gobernanza educativa, centrado en la medición, los *rankings* y la comparación de resultados. Desde esta óptica, emergen múltiples tensiones entre el discurso político y la práctica pedagógica, las cuales afectan directamente la manera en que se concibe y se lleva a cabo la evaluación en los contextos escolares.

Entre estas tensiones se destacan: la dicotomía entre la rendición de cuentas y la evaluación significativa; la subordinación de la evaluación de aula frente a las pruebas estandarizadas; la disputa entre la lógica técnico-instrumental y el sentido pedagógico de la evaluación; la confusión entre calificación y evaluación; el reemplazo del acompañamiento pedagógico por el entrenamiento para la medición; y la contraposición entre la evaluación como resultado y como proceso formativo.

En respuesta a lo anterior, el modelo emergente propuesto en esta investigación busca superar estas tensiones, proyectando una comprensión de la evaluación como mediación pedagógica orientada al desarrollo integral del sujeto, a la transformación de la práctica educativa y a la consolidación de una cultura evaluativa más justa, contextualizada y formativa.

La construcción de un modelo alternativo de evaluación para los aprendizajes requiere una fundamentación epistemológica crítica, que esté anclada en la teoría sociocrítica y que permita superar los enfoques reduccionistas centrados en la medición y el control. Esta perspectiva considera la evaluación como una práctica situada, formativa, dialógica y reflexiva, orientada a la transformación de las realidades educativas y al empoderamiento de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo reconoce el valor diagnóstico y formativo de las pruebas externas, pero no las reduce a mecanismos de rendición de cuentas ni a simples herramientas de clasificación. Por el contrario, propone resignificar su uso como insumos pedagógicos que permitan enriquecer la práctica docente y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, siempre que se contextualicen y articulen con los ritmos, necesidades y realidades de quienes aprenden.

Los principios pedagógicos que sustentan este enfoque apuntan a una interacción horizontal entre docentes y estudiantes, en la que ambos sujetos participan activamente en la construcción y apropiación de los saberes. La evaluación, entendida como proceso formativo, cobra sentido cuando favorece la autorregulación,

la autonomía, la reflexión crítica y la mejora continua tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

Asimismo, la propuesta pedagógica que fundamenta este modelo alternativo destaca el valor de la evaluación para el aprendizaje como una vía para el desarrollo de habilidades para el mundo de la vida. Esto implica repensar las competencias desde una mirada situada, ética y contextualizada, alejada de una lógica técnica o estandarizada. La evaluación, en este sentido, se convierte en una mediación pedagógica que promueve el compromiso del estudiante consigo mismo y con su entorno, permitiéndole asumir una postura activa y crítica frente a su proceso formativo.

La evaluación para los aprendizajes, además, debe estar estrechamente vinculada al currículo y a la didáctica, garantizando coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa. Ello exige una planificación intencionada que incluya diversos instrumentos y estrategias —cuantitativas y cualitativas— que recojan información útil para orientar las decisiones pedagógicas.

En síntesis, el modelo emergente de evaluación plantea una ruptura con la lógica hegemónica de la medición y promueve una cultura evaluativa emancipadora, inclusiva y participativa. Esta visión proyecta a la evaluación como una herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje significativo, el desarrollo humano y la justicia educativa, en el marco de una educación transformadora comprometida con la equidad y el reconocimiento de la diversidad.

Resultados esperados

El trabajo que hemos presentado tiene como objetivo principal sumar sinergias en relación con la reconceptualización y la resignificación de las prácticas de evaluación con el propósito de construir una cultura de evaluación educativa que tienda puentes entre las racionalidades técnicas e instrumentales y las prácticas formativas, así como entre las pruebas estandarizadas y las formas y metodologías de evaluación que implementan los profesores en las diferentes disciplinas escolares en el marco del fortalecimiento de una evaluación para los aprendizajes, que contribuya al mejoramiento de la calidad académica de la enseñanza.

Se espera que el modelo alternativo emergente de y para la evaluación de los aprendizajes despliegue nuevas prácticas y, a la vez, permita abrir unas líneas de trabajo y de acciones transformativas para responder a todas y cada una de las tensiones que genera la conceptualización y práctica de aula. Entre las principales sugerencias, podemos señalar:

- » Fortalecer, de manera incremental, la evaluación formativa significativa y la práctica de la retroalimentación.
- » Sistematizar las prácticas significativas de evaluación en el aula.
- » Evaluar la evaluación en, durante y al final de los procesos educativos.

- » Acercar la evaluación estandarizada a las prácticas de las evaluaciones en el aula de clase.
- » Fortalecer los principios de la evaluación formativa-significativa en las prácticas del aula.
- » Motivar en los docentes el desarrollo de un pensamiento crítico.
- » Ser conscientes siempre de que se trata de evaluar para aprender y no de aprender para ser evaluado.

Ya para cerrar, debemos señalar que es apremiante reconocer que la evaluación no solo debe verificar el aprendizaje adquirido, sino también, y en esto radica su verdadero valor, comprender y potenciar el logro de las metas y los resultados de aprendizaje esperados e informar sobre las metas deseadas desde el inicio del proceso, así como favorecer el conocimiento de sus mecanismos para transformar expectativas. De igual manera, es importante que la evaluación contribuya a afianzar la confianza que tienen los alumnos en sí mismos, y a traducir los resultados en retroalimentación para orientar específicamente acerca de cómo mejorar y ajustar continuamente los procesos de enseñanza, además de propiciar una autoevaluación regular de acuerdo al conocimiento escolar deseable, construido ojalá por consenso, sin dejar de lado la generación o el fortalecimiento de unos mejores canales de comunicación con los padres de familia o tutores de los alumnos. Desde el enfoque formativo-significativo, la evaluación implica emitir juicios de valor, pero no basta con ello, sino que es preciso llevar a cabo acciones para apoyar transformaciones significativas en los procesos y en los productos del conocimiento.



ANEXO

Nota aclaratoria

En este anexo se encuentran los 80 resúmenes analíticos en educación (RAE) abordados en la investigación. Si desea consultar los RAE originales puede escanear el siguiente código QR.



N.º 001

Autor: Paola Andrea Camargo Silva, Elkin Daza Pinzón, Maritza Roa Flórez.

Título: Relaciones entre las prácticas evaluativas, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática escolar.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2009-2011.

Institución/organización: Universidad de La Salle.

Editorial: Universidad de La Salle.

Objetivo: El propósito de esta investigación es evaluar las prácticas educativas de los docentes y los temas investigados, en el estado del arte, en el campo de evaluación de matemáticas. Se desarrolla una investigación cualitativa aplicada en colegios públicos y privados que orienta el establecimiento de las relaciones entre las prácticas evaluativas, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática escolar para comprenderlas a través de la caracterización de cada uno de los aspectos y así sugerir líneas de acción que permitan fortalecer la práctica docente y el aprendizaje de las matemáticas.

Ideas fuerza:

1. Sobre la caracterización de las prácticas evaluativas, está claro que la evaluación realizada a los estudiantes participantes hace parte del conocimiento formal y procedimental matemático y no del contexto significativo que ellos viven; además, predomina la forma de evaluación escrita e individual, que se asume como un mecanismo de control, pues se usa para medir el progreso final con fines de aprobación, o no, de la evaluación.
2. Acerca de la caracterización de la enseñanza y del aprendizaje, los docentes centran la enseñanza en el conocimiento matemático, formal y procedimental, para dominar los contenidos; la mayoría busca el desarrollo de la competencia matemática y el fortalecimiento de los procesos de pensamiento, mientras que otros solo siguen el plan de estudios establecido para cada curso, por lo cual se discute el uso del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de manera mecánica y a corto plazo con el único objetivo de pasar las pruebas.
3. En cuanto a la descripción de las relaciones entre las prácticas evaluativas, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática escolar, es claro que en la práctica pedagógica intervienen estos tres aspectos y que se deben trabajar en conjunto puesto que existe una relación estrecha entre ellos.

Palabras clave: prácticas evaluativas, aprendizaje, matemáticas, enseñanza, evaluación.

N.º 002

Autor: Sandra Yamile Castro Beltrán, Beatriz Adriana Cock Moncada, Claudia Ramírez Ávila, Fredy Alejandro Ramos Baquero.

Título: Resignificación de la evaluación como didáctica para la formación: investigación-acción pedagógica en el área de Ciencias Sociales en el curso 601 del Colegio Marruecos y Molinos.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad de La Salle.

Editorial: Universidad de La Salle.

Objetivo: Revelar las teorías implícitas que rigen las acciones educativas del docente y establecer un diálogo continuo con los estudiantes para planear y ejecutar nuevas acciones evaluativas que incluyan la autoevaluación, a través de actividades didácticas innovadoras que incluyan las necesidades y los gustos de los estudiantes. Finalmente, realizar un análisis y una evaluación de la intervención pedagógica.

Ideas fuerza:

1. La intencionalidad reflexiva debe ser personal y permitirle al estudiante reconocer su estado en el proceso de aprendizaje para consolidar los aprendizajes.
2. La intencionalidad pedagógica debe ser de carácter crítico y basarse en el desarrollo de la autonomía y en la promoción de la participación del estudiante.
3. La intencionalidad reguladora debe, además de realizar mediciones y comparaciones estadísticas, permitir determinar indicadores que ayuden a orientar acciones de mejoramiento del proceso de aprendizaje.
4. La intencionalidad contextual permite la medición del proceso del estudiante con respecto al nivel de aprendizaje de su grupo.

Palabras clave: ciencias sociales, investigación-acción, pedagogía crítica, autoevaluación, coevaluación.

N.º 003

Autor: Luz Ángela Puentes Piñeros.

Título: Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa: una propuesta de metaevaluación en el programa bachillerato internacional, programa escuela primaria The English School.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de Maestría en Educación.

Vigencia de la publicación (año): 2009.

Institución/organización: Pontificia Universidad Javeriana.

Editorial: Pontificia Universidad Javeriana.

Objetivo: El estudio busca, en primer lugar, describir las prácticas actuales de evaluación para definir puntos de encuentro y desencuentro con el modelo BI y metaevaluarlo en términos del beneficio que representa para la comunidad escolar; en segundo lugar, pretende identificar aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje dentro de la gestión del modelo de BI en una institución educativa y, por último, reflexionar sobre la práctica de la evaluación del aprendizaje desde el punto de vista del BI.

Ideas fuerza:

1. En las prácticas docentes del colegio se nota un giro hacia formas evaluativas en que los estudiantes participan del proceso evaluativo, afín a un modelo pedagógico constructivista, aunque los estudiantes aún no lo perciben así, quizás por la prevalencia de la educación tradicional en la cultura educativa del país.
2. La investigación permite evidenciar diferencias claras entre lo que perciben los profesores y los estudiantes sobre la evaluación, debido a que los profesores muestran intenciones constructivistas y la búsqueda de la enseñanza de un enfoque profundo, mientras que los estudiantes la perciben como función social acreditativa y sumativa con un enfoque superficial.
3. Hay tensiones en el programa de BI, según los profesores, tales como la falta de instrucción o capacitación, la necesidad de adoptar un modelo constructivista en una población que está arraigada al modelo tradicional, a la conexión forzosa entre el currículo definido por el programa y los estándares nacionales y al cambio de concepción de la evaluación hacia una perspectiva constructivista, cualitativa y formativa.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, sistema curricular, evaluación formativa, prácticas docentes.

N.° 004

Autor: Heidi Lorena Fontecha Ávila, Johana Edilma Gantiva Garzón, Yinzú Bernardeth Nairouz Mora.

Título: Percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación en el aula y su relación con el desempeño académico medido en las pruebas Saber 9° 2009.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de Maestría en Educación.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Pontificia Universidad Javeriana.

Editorial: Pontificia Universidad Javeriana.

Objetivo: La investigación se propone desarrollar un estudio acerca de la percepción estudiantil sobre las prácticas evaluativas en el aula y su relación con el desempeño académico en la prueba estandarizada Saber 9° de 2009. Con relación a la práctica evaluativa en el aula, se tuvo en cuenta la evaluación de conocimiento, la evaluación con retroalimentación, la valoración de la evaluación, la frecuencia de uso de los tipos de tarea y el uso las tareas como práctica evaluativa.

Ideas fuerza:

1. En la línea de investigación de la eficacia, se plantea el uso de la evaluación como mecanismo de medición del alcance de los logros educativos, cuyo agente es una institución externa a la escuela, la cual usa una metodología cuantitativa para medir el rendimiento estudiantil.
2. Aunque las pruebas estandarizadas sean comúnmente aplicadas para medir el desempeño estudiantil, estas no podrán nunca reemplazar las evaluaciones realizadas por el docente, puesto que al ser masivamente aplicadas carecen de su carácter procesual y no tienen en cuenta las características sociales del entorno que podrían potenciar las habilidades de los estudiantes para mejorar progresivamente el proceso de aprendizaje.
3. Los aportes de este estudio tienen que ver con la perspectiva del estudiante en cuanto identifica el tipo de modalidades que más frecuentemente se realizan en el aula. Se pueden contrastar los resultados como realidad educativa del país con la propuesta que la teoría pedagógica determina para evaluar y realizar seguimiento dentro del aula.

Palabras clave: calidad educativa, eficiencia escolar, logros educativos, evaluación, evaluación estandarizada.

N.º 005

Autor: Luisa Josefa Corsi García, María Constanza García Buitrago, Marcela Jiménez Archila, Jeny Paola Niño Garzón.

Título: Factores asociados a desempeños destacados y no destacados en las Pruebas Saber 11 (2009-2).

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Pontificia Universidad Javeriana.

Editorial: Pontificia Universidad Javeriana.

Objetivo: Esta investigación de carácter cuantitativo trata sobre los factores influyentes en los resultados destacados y no destacados de las Pruebas Saber 11, periodo 2009-2, de los estudiantes que se encuentran cursando el grado undécimo. Su propósito es demostrar cómo influyen las variables dependientes, tales como los factores demográficos, socioeconómicos, familiares, escolares e institucionales sobre los resultados de las pruebas Saber 11 en 48.305 estudiantes.

Ideas fuerza:

1. Debería haber un fortalecimiento de las instituciones educativas de la educación básica primaria, en las cuales se debe educar antes de evaluar.
2. Es urgente revisar las políticas públicas para brindar a los docentes la capacitación y la formación pertinente; de igual forma, los entes estatales deben promover la permanencia en escuelas y colegios, así como regular el número de estudiantes por aula.
3. Las instituciones educativas deben establecer planes de mejoramiento que revisen las propuestas de evaluación institucional y, a su vez, trabajar por la continuidad de los estudiantes en el plantel. A nivel familiar, los padres deben favorecer la permanencia de sus hijos en la institución y, a su vez, procurar que ingresen a la etapa escolar en una edad promedio.

Palabras clave: evaluación estandarizada, Pruebas Saber 11, permanencia escolar, niveles de desempeño.

N.º 006

Autor: Doris Nubia Gacha Usaquén.

Título: La evaluación como estrategia para mejorar el proceso aprendizaje en el Gimnasio Cultural el Arte del Futuro.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2003.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: El estudio se enfoca en la evaluación como una estrategia didáctica que mejora el proceso de aprendizaje y que dinamiza las relaciones entre los actores del proceso educativo (profesor-estudiante). Pretende indagar sobre la situación actual de las prácticas evaluativas en el aula y brindar una serie de estrategias útiles para romper el paradigma evaluativo tradicional y generar una práctica acorde con las necesidades educativas e intereses de los estudiantes para concebir la evaluación como una herramienta que monitorea la formación integral del alumno y no como el medio de obtener una nota.

Ideas fuerza:

1. La evaluación debe “humanizarse”, es decir, debe satisfacer las expectativas de los estudiantes, además de explorar las necesidades tanto educativas como personales que estos tienen, para que no solo se conciba como una medición en cuanto al cumplimiento de los desempeños, sino que también sirva como instrumento de potenciación de los intereses cognitivos, asociativos y de afiliación de los estudiantes; para alcanzar tal propósito, es necesario que se considere a la evaluación como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el aula.
2. Es importante realizar una evaluación holística que permita abarcar aspectos de la personalidad de los alumnos y los efectos educativos, evaluando al alumno en su integralidad e implementando también otro tipo de actividades que mejoren la interacción entre el docente y el alumno, tales como el refuerzo de las notas de clase, la oportunidad para corregir las actividades, la autoevaluación y, sobre todo, que el docente realice una retroalimentación dialogada con el estudiante.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación integral, rendimiento académico, evaluación procesual.

N.º 007

Autor: Manuel Enrique Ortega González.

Título: Diseño de una estrategia de evaluación cualitativa por procesos.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: A partir de las orientaciones de la legislación educativa sobre la importancia de que la práctica evaluativa tenga un enfoque cualitativo, esta investigación propone que, además de cambiar la forma de evaluar, es importante hacer una reflexión sobre las prácticas de aprendizaje y enseñanza, a través de la actividad evaluativa realizada por procesos, de tal manera que en vez de medir el rendimiento escolar según unos estándares evaluativos se cualifique al ser humano, como medio para permitirle a los estudiantes un adecuado proceso de estructuración del pensamiento y, por lo tanto, lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Ideas fuerza:

1. La evaluación es un fenómeno que refleja, además de un supuesto alcance de unos estándares o logros estudiantiles, la organización social de la escuela, la concepción de formación y educación, la creación de valores y el modelo de concepción de ser humano planteado por la institución y aceptado por la sociedad.
2. Es necesario que la evaluación posea un carácter holístico y sistémico, por medio del cual se valore el proceso de aprendizaje al tiempo que se desarrollan conocimientos, actitudes y valores, propiciando como consecuencia una cualificación y un desarrollo integral como ser humano.
3. Con el objetivo de crear una alternativa compleja y de calidad a las actividades evaluativas de carácter sumativo, es necesario que se considere el diálogo entre los actores del proceso educativo, además de tener en cuenta la autoevaluación y la coevaluación, pues estas tienen vital importancia como formas de sistematización desde la perspectiva estudiantil.

Palabras clave: evaluación, evaluación por procesos, evaluación holística, estrategias evaluativas, logros de aprendizaje.

N.º 008

Autor: Juan Carlos Ayala Serrano.

Título: Propuesta de un modelo de evaluación desde la cibernética social para evaluar el proceso de desarrollo mental de las funciones cerebrales y el aprendizaje de los estudiantes de grado sexto del Colegio Salesiano Juan del Rizzo.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Línea de investigación en gestión y evaluación educativa, Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación se realiza en el Colegio Salesiano Juan de Rizo, en el año 2007, como resultado de una reflexión profunda sobre el rol de la evaluación y las formas en que la misma podría contribuir al desarrollo de las potencialidades de la persona y a su proyecto de vida, y es relevante en el momento de su aplicación, puesto que el colegio se encuentra en un proceso de reestructuración debido al cambio de jornada y a su privatización. La evaluación se da desde el punto de vista de cada profesor, quienes son libres de usar los sistemas evaluativos que mejor cumplan, a su parecer, con la normatividad.

Ideas fuerza:

1. Los profesores, a pesar de tener una referencia conceptual y el deseo de implementar la evaluación cualitativa en sus clases, en sus prácticas continúan usando el modelo tradicional cuantitativo, e incluso cuando son capaces de presentar en forma oral un análisis cualitativo de lo que sucede en el aula, no son capaces de hacerlo de forma escrita. Esto muestra la poca coherencia con las implicaciones de la nueva evaluación que debe desarrollarse, pues hay una gran indecisión en la forma de afrontar los problemas.

2. A pesar de que los profesores tienden a tener conocimiento sobre las leyes y los conceptos relacionados con la nueva evaluación, la mayoría teme romper ciertos esquemas con los que fueron formados durante su educación superior, lo que a su vez representa una problemática para los estudiantes porque, al afrontar diferentes formas de evaluación con cada profesor, optan por responder a aquellas que implican un menor esfuerzo dando paso al conformismo y al facilismo.

Palabras clave: cibernética social, evaluación del aprendizaje, desarrollo de las funciones cerebrales, desarrollo proyecto personal de vida.

N.º 009

Autor: Anyela Maydee Olarte Clavijo.

Título: Sistematización del proceso de evaluación del aprendizaje del CEIC - Chicalá.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Línea de investigación en gestión y evaluación educativa, Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación fue diseñada con el fin de revisar el proceso de evaluación y sus prácticas y resalta las experiencias significativas de la institución, el tipo de evaluación y cómo este aporta al proceso de evaluación, por lo cual se busca realizar una sistematización del proceso de evaluación para que contribuya al objetivo que plantea el CEIC-Chicalá en su proyecto educativo institucional. Los constantes cambios en la historia de Colombia han ocasionado un híbrido en la práctica evaluativa que no permite tener claridad sobre el tipo de evaluación que se usa y, por lo tanto, tampoco permite identificar sus carencias y su eficacia para el mejoramiento de la calidad educativa.

Ideas fuerza:

1. La evaluación en el CEIC Chicalá es de tipo integral: observa y analiza todos los momentos del acto educativo, tiene en cuenta a los estudiantes, las relaciones entre alumnos-maestros-padres, y es un proceso evaluativo continuo que busca la cualificación del sujeto en todas las dimensiones de su ser y hacer.

2. El proceso evaluativo inicia desde el momento en que se planea la asignatura; por lo tanto, es necesario usar el mapa de estructuración cognitiva para ubicar el grado y los niveles de desempeño que el estudiante debe alcanzar y luego plantear el logro que se desea alcanzar desde el saber expresado como competencia.

3. La institución adopta una educación integral, pues desde la auto-, la co- y la heteroevaluación se busca la reflexión permanente, la autocrítica, la responsabilidad, la libertad de pensamiento y la creatividad. La evaluación se realiza de manera gradual y se registra en el portafolio que está al alcance de estudiantes, profesores y padres.

Palabras clave: evaluación, sistematización, calidad de educación.

N.º 010

Autor: Deycy Cirley Medina Rojas.

Título: La evaluación de los aprendizajes en el marco del modelo de enseñanza para la comprensión (EPC) – Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza (Bosa).

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2009.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Esta investigación examina las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de la IED Leonardo Posada Pedraza sobre la evaluación de los aprendizajes, para comparar y reflexionar respecto a la coherencia entre la realidad de la práctica evaluativa en el aula y los planteamientos de la enseñanza para la comprensión, que es el modelo pedagógico adoptado institucionalmente.

Ideas fuerza:

1. El propósito de la evaluación es acompañar el proceso de comprensión de los estudiantes, aunque estos no perciban que alguien lo esté realizando; esto ocurre porque es imposible que un docente realice un seguimiento permanente por la gran cantidad de estudiantes por salón y el poco tiempo destinado a la clase.
2. Tan solo el 40% de los docentes conocen los criterios de evaluación del modelo pedagógico adoptado por la institución (enseñanza para la comprensión); además, hay una falta de acuerdos entre los docentes, lo que dificulta la aplicación del modelo.
3. Existen falencias en cuanto a lo que se evalúa con relación al modelo pedagógico seleccionado, puesto que se continúa con la asignación de tareas memorísticas, en vez de actividades de comprensión y aplicación. Además, en cuanto a la forma de evaluar, aunque existe un alto nivel de desconocimiento sobre el modelo de enseñanza para la comprensión, el 73% de los docentes evalúa a través del proceso y no de forma sumativa.

Palabras clave: comprensión, enseñanza para la comprensión, hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, evaluación continua.

N.º 011

Autor: Saúl Antonio Bermúdez Romero.

Título: Factores asociados al desempeño escolar.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2009.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación se enmarca en la línea denominada *procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación* y busca promover una actitud crítica en la institución con el fin de que los miembros de la comunidad académica sean capaces de analizar sus resultados para lograr la excelencia académica. El propósito central es identificar y analizar la influencia de los factores asociados al desempeño académico de los estudiantes de tercero en un colegio oficial del sur de Bogotá para lo cual se usa una metodología cualitativa-etnográfica en la que se usa como principal método de recolección de información la entrevista y se establecen ciertas categorías y variables como tipología familiar, nivel socioeconómico y tiempo libre, desde las cuales se pueden analizar los factores que afectan el desempeño escolar.

Ideas fuerza:

1. Se evidencia la influencia de diferentes variables en el desempeño académico de los estudiantes, entre estas se destacan el nivel sociocultural, el nivel académico de los padres, la nutrición y la carencia de recursos para adquirir material de consulta académica.
2. Sobre los factores pedagógicos, se identifica la variable "actitud" en una relación directa con el interés por el aprendizaje y la mejora del desempeño académico; igual sucede con la variable "disposición". Así, se evidencia que la actitud y la disposición tienen una relación valiosa con la labor académica de los estudiantes.
3. Acerca de las fuentes escolares, los datos de esta variable indican que internet y los libros de consulta son la fuente mayor para el apoyo de la labor escolar; esta situación se evidencia en estudiantes con desempeños académicos tanto sobresalientes como bajos; otra fuente, en un bajo porcentaje, la ocupan los vecinos o familiares.

Palabras clave: desempeño académico, evaluación.

N.º 012

Autor: Geidy Lorena Almario Ardila.

Título: Propuesta de mejoramiento a partir del estado actual de la evaluación del aprendizaje de la educación artística en el colegio Agustiniiano de San Nicolás de Bogotá.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación surge como respuesta al creciente interés en la evaluación educativa y su relación con la idea de una buena escuela. El estudio describe la estructura de los procesos evaluativos del colegio, para lo cual se usan técnicas cualitativas como la encuesta y los conversatorios. Uno de los principales objetivos es contribuir a la mejora de los procesos de evaluación artística mediante el diseño de una propuesta de mejoramiento que dé respuesta a las diferentes circunstancias que los estudiantes pueden enfrentar en las etapas educativas por medio del diseño de indicadores de evaluación para las áreas de música y dibujo y con relación a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, la planeación curricular y la visión y misión de la institución educativa.

Ideas fuerza:

1. Respecto a la evaluación del área de artes, se carece de fuentes escritas que informen sobre los procesos desarrollados en materia de evaluación artística, así como de criterios claros sobre cómo se evalúa.
2. Los docentes, tanto de música como de dibujo, no poseen información acerca de los tipos de evaluación de los aprendizajes existentes; tampoco están de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del MEN (2000) y, por ello, no los consideran en el desarrollo de sus planeaciones curriculares.
3. Los estudiantes piden instrumentos diferentes a la flauta dulce y el teclado, y señalan la carencia de instrumentos musicales y de aulas especializadas. Denuncian que durante la primaria y el bachillerato solo ven dibujo técnico, por lo que exigen clases de dibujo artístico y técnicas de pintura.

Palabras clave: prácticas evaluativas, proceso de lectura y escritura, estilos de aprendizaje del docente.

N.º 013

Autor: Neyla Virginia Camelo Chawes.

Título: La cultura de la evaluación en matemáticas, oportunidad para la significación del aprendizaje y la calidad educativa en la básica primaria del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010-2011.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Analizar los fundamentos que orientan la práctica evaluativa docente en áreas como la teoría, la epistemología, la metodología y la didáctica, indagando aspectos base como el tipo de prácticas pedagógicas en el aula, las estrategias didácticas utilizadas para promover y facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje, el diseño de las evaluaciones, y, por último, el desarrollo del conocimiento matemático en los estudiantes.

Ideas fuerza:

1. Los modelos pedagógicos y didácticos empleados en la enseñanza de la matemática están directamente relacionados con los métodos evaluativos de la asignatura; sin embargo, se resalta que para influenciar de forma positiva la enseñanza de la matemática es necesario involucrar la realidad dentro del aula de clase, para así generar un aprendizaje de tipo significativo.

2. La reflexión de la práctica pedagógica, propia de los docentes, y los consensos dialógicos que el docente puede hacer en cuanto a su modelo pedagógico, ayudan a propiciar un aprendizaje de tipo significativo en los estudiantes, y al desarrollo efectivo de las competencias estudiantiles. Además, se señala que el acompañamiento del docente es muy importante para potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: evaluación educativa, cultura de la evaluación, didáctica de las matemáticas, teoría de la evaluación en matemáticas, modelos docentes en la enseñanza, calidad educativa.

N.º 014

Autor: Gloria Cristina Tachack Daza.

Título: Evaluación de los aprendizajes, en el marco del Decreto 1290 de 2009.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría en educación.

Vigencia de la publicación: (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Describir el proceso de implementación del nuevo sistema de evaluación, así como determinar qué características ha tenido el proceso de implementación del sistema institucional de evaluación en la Institución Cedit Ciudad Bolívar sede "C" Perdomo Alto, como requisito para proponer estrategias de mejoramiento que optimicen la evaluación de los aprendizajes en el aula de clase.

Ideas fuerza:

1. La institución requiere realizar una revisión minuciosa y comprometida al documento del SIE con el ánimo de corregir imprecisiones de orden normativo, conceptual y procedimental que le permitan mejorar los aspectos que así lo requieran. El Sistema Institucional de Evaluación forma parte del proyecto educativo institucional y, como tal, debe contener los parámetros del marco pedagógico institucional de enseñanza para la comprensión.
2. Se propone que las estrategias de valoración integral contemplen la planeación y el desarrollo de guías y desempeños desde la perspectiva del marco pedagógico institucional (EpC), en las que se identifiquen con claridad la exploración de los tópicos de comprensión, la investigación dirigida y los proyectos personales de síntesis. Asimismo, se propone como estrategia evaluar a partir de matrices, las cuales permiten mejorar el desempeño de los estudiantes a partir del seguimiento continuo de sus procesos.
3. La institución requiere de manera definitiva fortalecer los procesos de participación de los padres de familia y de los docentes en la toma de decisiones, en cuanto a la definición de criterios, estrategias y actividades de seguimiento del desarrollo de las metas de comprensión de sus estudiantes.

Palabras clave: prácticas evaluativas, proceso de lectura y escritura, estilos de aprendizaje del docente.

N.º 015

Autor: Gustavo Moreno Herrera.

Título: Caracterización de evaluación de aprendizajes en el Colegio Las Violetas.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Establecer la caracterización del proceso de evaluación de los aprendizajes en el Colegio Distrital Las Violetas, determinando qué avances ha tenido a lo largo del tiempo y contrastando las percepciones de los estudiantes y de los docentes de la institución.

Ideas fuerza:

1. El uso de la evaluación como una herramienta de enseñanza es una práctica que ayuda a mejorar la calidad de la educación, fundamentándose en los procesos y en una educación integral; sin embargo, ese cambio en la práctica evaluativa depende fundamentalmente del compromiso y la persistencia por parte de los docentes.
2. Es necesario que los objetivos curriculares sean claros, correspondientes con el contexto escolar, y que sea posible alcanzarlos por medio de la práctica evaluativa, así como considerar a la evaluación como una herramienta reguladora de mejoramiento y no como una herramienta sumativa de verificación de alcance de logros.
3. En el Colegio Las Violetas se evidencia una evaluación con enfoque técnico de validación de procesos de aprendizaje, regida por una enseñanza ecléctica, fundamentada en el conductismo. Es decir, no se evidencia el carácter integral ni procesual en la práctica evaluativa. Por otra parte, los factores que desencadenan este tipo de evaluación, y en sí la práctica pedagógica como tal, son los altos niveles de deserción y repitencia escolar, el bajo nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ello, la nula utilización de los resultados de las evaluaciones para mejorar el aprendizaje y su escasa pertinencia en el proceso educativo.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, prácticas evaluativas, políticas de evaluación, evaluación en el sistema educativo, tendencias evaluativas.

N.º 016

Autor: Gloria Isabel Camargo S.

Título: Características del sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Colegio Técnico Benjamín Herrera IED.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Indagar sobre las características del sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Colegio Técnico Benjamín Herrera IED, ya que se consideran un elemento que posibilita la planeación de acciones de mejoramiento institucional que articulen la práctica docente diaria con lo establecido en el sistema de evaluación. Además de ello, se tienen como referentes los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional para identificar las características del sistema institucional de evaluación, cuya finalidad es el planteamiento de acciones para mejorar la práctica evaluativa de los docentes.

Ideas fuerza:

1. Se plantea la evaluación como un proceso cuyas bases son criterios y objetivos previamente definidos, los cuales deben brindar información sobre las metas, la planificación y el impacto en la institución.
2. Se resalta la disposición estatal para que las instituciones puedan estructurar modelos de evaluación propios, los cuales puedan ser aplicados de forma eficaz en las instituciones educativas, dándoles así la autonomía para diseñar e implementar sistemas de evaluación de carácter articulador, crítico y participativo.
3. Es importante diseñar sistemas de evaluación acordes con los alcances de los objetivos propuestos, así como sistemas de autoevaluación de procesos institucionales para conocer el grado de coherencia con el PEI. Por último, es necesario mediar entre la política y las necesidades escolares, y abrir espacios de propuesta que permitan ayudar a mejorar el sistema de evaluación con base en la reflexión para el cambio.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación de estudiantes, sistemas de evaluación institucional, caracterización de la evaluación.

N.º 017

Autor: Liliana Espinosa Ortega.

Título: La evaluación y autoevaluación como estrategias en el proceso de aprendizaje autónomo.

Naturaleza (tipo de texto): Proyecto de investigación para optar el título de Magíster en Educación.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución /organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación surge del interés por el modelo pedagógico adoptado por la institución, el aprendizaje autónomo, porque se observa que los estudiantes presentan ciertos problemas para practicarlo debido a que entienden la evaluación y la autoevaluación como actividades aisladas del aprendizaje que solo se realizan desde el resultado final del proceso de aprendizaje. De esta forma, se puede afirmar que la evaluación que se realiza en la institución no corresponde a dicho modelo pedagógico.

Ideas fuerza:

1. Hay diferencias en la concepción de la evaluación, pues para la institución referenciada, en el SIE, la evaluación sigue la teoría de Tyler, expresada en el conjunto de juicios valorativos sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos por el docente dentro de la planificación institucional. Por su parte, los docentes afirman que el actual sistema evaluativo no permite valorar el trabajo continuo de los estudiantes, como tampoco identificar sus niveles de aprendizaje y falencias, porque una característica fundamental en el actual sistema es la preocupación por los resultados más que los procesos de aprendizaje.

2. Por otro lado, se establece que los propósitos del SIE están orientados hacia lo formativo y buscan privilegiar el desarrollo humano y autónomo; sin embargo, a pesar de haber coincidencias respecto a las funciones formativa y diagnóstica, tanto en el SIE como en las encuestas de docentes, al interior de las características del actual sistema estas funciones se consideran una debilidad porque no se evidencian en la práctica evaluativa.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, autoevaluación, evaluación, aprendizaje significativo.

N.º 018

Autor: Sandra Rubiano Navia, Marco Feria.

Título: La fracción, su relación parte-todo y sus diferentes representaciones.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: La investigación surge de la necesidad que evidencian los estudiantes de grado quinto del Colegio Diego Montaña Cuellar de reforzar el tema de las fracciones, puesto que estas suelen enseñarse con un carácter abstracto y carente de sentido, lo cual dificulta su adquisición, y pretende responder a la pregunta ¿qué estrategia metodológica permite la comprensión del concepto fracción en estudiantes del grado quinto del Colegio Diego Montaña Cuellar?. Se busca crear una propuesta didáctica basada en contextos, que ayude a la comprensión de este tema específico para generar una mejora, aunque sea pequeña, en la calidad educativa, al crear en los estudiantes habilidades de pensamiento y destrezas en las operaciones con fracciones y, a su vez, reduciendo las dificultades del aprendizaje de las matemáticas.

Ideas fuerza:

1. Los estudiantes usan diferentes estrategias para realizar repartos, es aquí donde la estrategia metodológica ayuda a que los niños agilicen los procesos de reparto. En el desarrollo de la prueba diagnóstica se refleja la debilidad en el dominio de la división y la multiplicación, importantes para la suma y la resta de fracciones.

2. Las didácticas basadas en el juego y el goce permiten el aprendizaje matemático de una manera divertida. Las categorías de análisis como la observación, la planificación y la reflexión se pueden aplicar en el área de matemáticas y en las demás áreas, para buscar nuevas alternativas que despierten el interés.

3. Un resultado de este proyecto fue la alta motivación de los estudiantes por el trabajo en cada sesión. Se logró un aprendizaje significativo gracias al análisis y a la comprensión de las situaciones planteadas en las fichas y guías desarrolladas en cada clase, y no por el producto de la repetición memorística de ejercicios.

Palabras clave: educación matemática, representaciones, fracciones

N.º 019

Autor: Pablo Antonio Bonilla Acosta.

Título: Concepción de evaluación de niños de quinto grado de educación básica primaria del Colegio La Floresta Sur IED.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Establecer la concepción que tienen los alumnos de quinto de primaria del Colegio La Floresta Sur IED sobre la evaluación del aprendizaje, porque se evidencia un bajo nivel de atención por parte de los docentes tanto en los procesos evaluativos, como en la reflexión y el análisis de los resultados. Se concluyó que la concepción de la evaluación consta de cuatro elementos fundamentales: los nervios y el miedo al fracaso, las calificaciones, la pregunta (planteada por medio de un examen o prueba escrita) y ciertas condiciones del aula donde prima la rigidez y la individualidad.

Ideas fuerza:

1. Para los estudiantes del Colegio La Floresta Sur, la concepción de evaluación es la de un instrumento a través del cual se generan notas y que los afecta emocionalmente porque produce nervios y miedo al fracaso. El carácter de la evaluación es individual, y se presenta como un examen o prueba cuyo fin es medir, seleccionar y certificar a los estudiantes; sin embargo, no hace énfasis en la identificación de las fortalezas y las debilidades, con enfoque comprensivo y formativo en pro del aprendizaje.

2. Se debe definir con anticipación el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para actuar y evaluar tal como se planeó; en el proceso evaluativo, debe primar la identificación de las fortalezas y las debilidades de los estudiantes, en vez de darle prioridad a la nota; la evaluación debe abordarse desde una visión metaevaluativa; es necesario emitir los juicios valorativos después de un diálogo reflexivo y permanente con el estudiante; es útil establecer indicadores de desempeño claros que le permitan al estudiante autorregular su aprendizaje y debe existir una coherencia entre lo propuesto y la práctica evaluativa.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación escolar, concepción de evaluación, educación primaria.

N.º 020

Autor: Rodrigo Patiño Jiménez.

Título: Proceso evaluativo basado en competencias en clase de inglés: una oportunidad de renovación valorativa y formativa.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Externado de Colombia.

Editorial: Universidad Externado de Colombia.

Objetivo: Diseñar una alternativa diferente de propuesta evaluativa en la clase de inglés, a partir de concepciones de los profesores del área de inglés pertenecientes a la Universidad Panamericana, por intermedio de entrevistas que son utilizadas como insumo inicial del proceso investigativo. Para la investigación se usaron varios términos clave que presentan estudios detallados sobre cómo la intención se ha dirigido principalmente a rastrear los resultados de las evaluaciones externas de carácter internacional o de carácter nacional.

Ideas fuerza:

1. Un proceso tan trascendental como la evaluación no se puede desligar de la configuración didáctica del idioma inglés, pues su didáctica ha sido centro de numerosos postulados teóricos fundamentados en encuentros investigativos y analíticos; la práctica evaluativa basada en competencias ofrece una dinámica implícita generada en la participación de todos los componentes incluyentes del proceso a partir de una didáctica secuencial coherente, que ensambla el engranaje del aspecto comunicativo y el aspecto gramatical, creando una dualidad consistente para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

2. La evaluación siempre ha sido determinante en la educación; sin embargo, nos hemos guiado por los resultados y no por los pasos para llegar a los juicios, ya sean verbales o numéricos. Analizar los procesos es importante porque sirve para reflexionar sobre las falencias y los aciertos; las competencias marcan huellas que permiten al estudiante apropiarse con responsabilidad de su evaluación, independientemente de los resultados que sujetan el desempeño del estudiante al devenir estadístico.

Palabras clave: evaluación, competencias, inglés, valoración, participación.

N.º 021

Autor: Elsa Patricia Castro Villaraga, Claudia Patricia Perilla Pachón y Willinton Javier Ortiz Amador.

Título: Mirada evaluativa al proyecto educativo institucional en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Indagar desde un enfoque cualitativo sobre los aportes que el proyecto educativo institucional ha realizado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación en dos instituciones educativas: el Colegio Salesiano de León XIII y el Colegio Tomás Alba Edison. Para ello se realizó una revisión documental de los PEI de las dos instituciones, se escuchó en una entrevista abierta a padres, estudiantes y docentes, se empleó un grupo focal con expertos y teóricos de la materia y, finalmente, se realizó una matriz que relacionaba las categorías de investigación (apreciación del colegio, percepción del proyecto educativo institucional, prácticas educativas e interacción de los estamentos de la comunidad) con los aportes que se obtuvieron a través de los instrumentos y las técnicas de recolección de datos.

Ideas fuerza:

1. El aporte más significativo del PEI a las instituciones educativas es la autonomía e independencia escolar como símbolo de madurez en las prácticas pedagógicas y administrativas; además, se considera al PEI como una forma de educación moderna que ayuda a hacer más reales los aprendizajes para la vida. En cuanto a la evaluación, el aporte que le ha hecho el PEI a este campo es la generación de una evaluación académica, en la cual se pueden negociar y adaptar aspectos como la forma, el estilo, la participación y la novedad de la evaluación, para generar un proceso de seguimiento en el aprendizaje gracias a la práctica evaluativa misma.
2. Sobre las percepciones de estudiantes, maestros y padres de familia, hay necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, porque no basta con medir el rendimiento académico que ellos tienen en una materia, sino que se debe adaptar la evaluación dependiendo tanto del constructo de vida del estudiante, como de su ambiente familiar, además de la necesidad de no aislar el "saber" del "ser" en la práctica educativa y evaluativa, porque esto, según la comunidad estudiantil, es lo que más se valora en un docente.

Palabras clave: evaluación, proyecto educativo institucional (PEI), procesos de enseñanza-aprendizaje.

N.º 022

Autor: Diana Carina Cárdenas Galvis, Mario Felipe Ortega Ortiz, Nelson Robby Peña.

Título: La fundamentación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de español: una estrategia para la cualificación del proceso pedagógico en el Colegio San Jorge de Inglaterra.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Es un estudio de caso que busca indagar los fundamentos teóricos que tienen las prácticas evaluativas en el área de español en el colegio San Jorge de Inglaterra. Los investigadores realizaron la recolección de información por medio de encuestas y entrevistas, las cuales no solo buscaban información acerca de las prácticas evaluativas por parte de los docentes, sino contrastar en qué medida los planteamientos curriculares y evaluativos son iguales a los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

Ideas fuerza:

1. Existe una relación inversa entre el conocimiento de los objetivos del aprendizaje y el nivel de escolaridad, pues a medida que el nivel escolar aumenta, los estudiantes desconocen los objetivos que les van a evaluar, o les parece que estos son poco claros; además, los objetivos señalados en el plan de estudios son imprecisos con relación a los planteados por los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional.

2. No se evidencian unos fundamentos teóricos fuertes en la concepción institucional de evaluación. Sin embargo, se afirma que la evaluación ha de ser un proceso integral, mixto (cualitativo y cuantitativo), sistemático, continuo y que permite establecer los niveles de avance o progreso de los estudiantes, aunque en la práctica se da de forma cuantitativa, en una gran proporción se le otorga un carácter memorístico, tiene una función de control social y refleja la autoridad por parte del profesor. Además, la evaluación se ve descompensada en su carácter formativo y dialogado, porque es el profesor quien establece los criterios, las finalidades y los procedimientos de evaluación, sin tener en cuenta la diversidad de las necesidades y particularidades del grupo de estudiantes.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, modelos pedagógicos y modelos evaluativos.

N.º 023

Autor: María Mercedes Camargo Patiño.

Título: Incidencia de la evaluación del aprendizaje, en la autoestima de los estudiantes del ciclo dos del Colegio Antonio Nariño, Institución Educativa Distrital (IED).

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Es un estudio cuantitativo que busca determinar la relación entre la evaluación del aprendizaje y el nivel de autoestima de los estudiantes del ciclo II del Colegio Antonio Nariño. Para ello se aplicó el test inventario de autoestima de Coopersmith; luego de la aplicación de la prueba, los resultados muestran un alto nivel de incidencia de la evaluación en la autoestima de los estudiantes que tuvieron un bajo rendimiento, mientras que el nivel de influencia fue bajo en los estudiantes con rendimiento alto.

Ideas fuerza:

1. La evaluación realizada apunta a que la mayoría de los estudiantes supera los estándares mínimos, aunque con resultados medios, debido a que tan solo el 25% de los estudiantes clasifica en el nivel alto de la prueba.
2. En los resultados del test de autoestima, solo el 11% de la población tuvo nivel alto, el 68% se ubicó en el nivel medio y, por último, el 21% de los estudiantes presenta un nivel bajo en la autoestima.
3. Existe un alto nivel de incidencia de la evaluación del aprendizaje en la autoestima de aquellos estudiantes que obtuvieron un bajo rendimiento académico, sin embargo, hay un bajo nivel de incidencia de la evaluación del aprendizaje en la autoestima en los estudiantes de alto rendimiento.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, autoestima, ciclo dos.

N.º 024

Autor: Danilo Alberto Niño Espinosa, Gloria Inés Parra Rico, María Isaura Sánchez García, Walther Mauricio Sánchez García.

Título: Un estudio de caso sobre la coherencia entre el currículo planteado, el implementado y el alcanzado, como factor de calidad en el proceso de evaluación de los aprendizajes por medio de las pruebas Saber 5° en el año 2009.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Estudiar la aplicación de pruebas estandarizadas masivas en el nivel de la educación básica primaria, en particular, las pruebas Saber 5°, aplicadas en el 2009, para indagar sobre la coherencia entre la aplicación de dichas pruebas y los contenidos curriculares, tanto escolares como aquellos planteados por el Ministerio de Educación Nacional en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. La investigación sigue el paradigma cualitativo, por medio del estudio de caso con herramientas de recolección de información como la observación, los grupos de discusión, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de fuentes documentales.

Ideas fuerza:

1. Hay una relación entre el currículo planteado por el colegio y los estándares de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales; además, se presenta una concordancia entre el currículo planteado y evaluado, y el objeto de evaluación de las pruebas Saber 5°.
2. Aunque haya similitudes conceptuales sobre el currículo, los estándares de competencias y las pruebas estandarizadas, hay ciertos cambios de forma en estos, especialmente en el currículo escolar, que buscan el desarrollo de las competencias y los componentes según las necesidades de la población escolar, aunque su fundamentación conceptual sea la misma con relación tanto a los estándares como a las pruebas Saber 5°.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación curricular, pruebas estandarizadas, currículo escolar, calidad de la educación.

N.º 025

Autor: Adriana Bello Vargas, Erika Viviana Dlaikan Campos, Ana Lucía Mejía Paz y Xavier Vásquez Torres.

Título: Prácticas evaluativas del aprendizaje de la lectura y escritura a partir de los estilos cognitivos de los docentes.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Resaltar la importancia de las prácticas evaluativas en el ciclo inicial, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en el cual se busca el diseño de una evaluación que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje; por lo tanto, es necesario realizar una investigación en la que se tengan en cuenta las prácticas evaluativas no solo de los estudiantes, sino también de los docentes en el proceso de lectura y escritura, mediante el uso del modelo de Felder y Silverman con el fin de determinar cuáles son los estilos de aprendizaje utilizados por el docente y si estos facilitan el aprendizaje del estudiante.

Ideas fuerza:

1. La institución ha establecido una política evaluativa de manera teórica; sin embargo, los hechos observados revelan que no hay concordancia entre una y otra. Cada docente desarrolla sus propias prácticas evaluativas sin tener en cuenta los parámetros institucionales, que describen desempeños estudiantiles de manera cuantitativa.
2. Los docentes, aunque se conciben cinco categorías expresadas en polos opuestos, no tienen en cuenta el estilo cognitivo de sus estudiantes y encasillan casi de manera permanente y continua el desarrollo de su quehacer pedagógico en determinadas tendencias.
3. No hay relación entre los estilos cognitivos de los docentes y las prácticas evaluativas, según las categorías de Felder y Silverman. Además, se evidencia la concordancia entre la práctica evaluativa y los estilos cognitivos de los docentes en el proceso de autoevaluación y el diálogo con el estudiante, pues existe un elemento institucional que ellos llevan a la práctica, que se evidencia en las entrevistas y en sus planes de mejoramiento.

Palabras clave: estilos cognitivos, prácticas evaluativas, docentes, aprendizaje de la lectura y la escritura.

N.º 026

Autor: Cecilia Triana González, Elizabeth Zapata Páez.

Título: Procesos metacognitivos utilizados por los docentes en la construcción de sus prácticas evaluativas.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: La investigación, de carácter cualitativo-etnográfico, pretende conocer y comprender los procesos metacognitivos que los docentes de la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo del municipio de Chocontá, Cundinamarca, realizan a la hora de construir sus prácticas evaluativas en educación media, y cómo este proceso de metacognición influye en las prácticas pedagógico-evaluativas dentro del aula. Para ello, se usaron diversas estrategias e instrumentos, como la observación, el diario de campo, los grupos de discusión y la entrevista.

Ideas fuerza:

1. Los docentes de secundaria del Colegio Rufino Cuervo que participaron en el estudio conceptúan la evaluación como un proceso continuo que posibilita la valoración del aprendizaje de los estudiantes y en el que prima la dimensión cognitiva sobre la actitudinal y la procedimental. Las estrategias más usadas de evaluación fueron las pruebas escritas o previas.
2. Los docentes presentan dificultades a la hora de apropiarse de conceptos como competencias, desempeños, coevaluación y autoevaluación, razón por la cual las prácticas y los procesos evaluativos por área se manejan de una manera distinta. A su vez, se emplean estrategias metodológicas de medición de conocimiento, por ejemplo empleando las pruebas escritas tipo lcfes.
3. Muchos de los docentes carecen de algunos conocimientos y, por lo tanto, no emplean otras estrategias alternativas a la prueba escrita, como lo son los mapas conceptuales, los debates, los portafolios, los cuadros sinópticos, los análisis de textos y demás.

Palabras clave: evaluación, prácticas evaluativas, procesos metacognitivos, evaluación del aprendizaje.

N.º 027

Autor: Ángela Mayerly Olarte Morales, Gladys Esperanza Prieto González.

Título: Transformaciones de la práctica evaluativa escolar en la sección secundaria del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja en el periodo de 1990 a 2005.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: La investigación surge como un método para indagar y describir sobre las transformaciones que se dieron desde el año 1990 hasta el 2005 en la práctica evaluativa escolar del colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja. Para ello, no solo se hace una exploración de las experiencias vividas y las percepciones que tenían los estudiantes en ese periodo, sino que también se contrasta con documentos del marco legal colombiano y los acuerdos pedagógicos que se plasmaron en documentos institucionales con el fin de establecer influencias entre el marco legal e institucional en la práctica educativa real.

Ideas fuerza:

1. Aunque se han presentado cambios, no solo en el marco legal, sino también en el institucional, es necesario que dichos planteamientos se vean reflejados en la práctica real, para que, en vez de usar la evaluación como un instrumento de vigilancia y control, se use como un medio para promover la verdad, la virtud y la ciencia, puesto que estos aspectos forman parte del lema institucional.

2. A pesar de que el colegio ha optado por un cambio periódico del modelo pedagógico que se adapte más a sus necesidades institucionales, tales cambios no se vieron reflejados en la práctica educativa, por lo tanto la evaluación se siguió usando como una herramienta de medición de conocimientos y no como un medio para observar el proceso de aprendizaje y promover una educación de calidad, humana e integral.

3. La evaluación debe establecerse como un indicador que determine la efectividad y el avance de los procesos de formación para que el docente pueda evaluar su labor y reflexionar para corregirla; además, se resalta la labor de los exalumnos, quienes podrían mejorar los procesos de evaluación con algunos aportes a corto plazo.

Palabras clave: práctica evaluativa, práctica discursiva, transformaciones de la práctica evaluativa.

N.º 028

Autor: Carmen Mayerly Barajas Anaya, Carmen Cecilia Burgos Correa.

Título: Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje en cuatro instituciones del Departamento de Santander.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Instituto/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Describir las tendencias de las prácticas evaluativas del aprendizaje que realizan los maestros en torno a las siguientes categorías y subcategorías: prácticas evaluativas (destacando la intencionalidad de la evaluación, sus usos, los instrumentos evaluativos y los momentos en los cuales el docente evaluaba) y aprendizaje (valorando las tendencias y actividades).

Ideas fuerza:

1. Un 97,5% de los estudiantes está de acuerdo con ser evaluados. Sin embargo, aunque los estudiantes manifiestan que esto se hace para medir sus conocimientos, los docentes afirman que evalúan con la intención de determinar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Otra de las contradicciones encontradas entre lo que afirman los actores directos de la evaluación es que los docentes manifiestan emplear diversas estrategias y criterios evaluativos; sin embargo, los estudiantes afirman ser evaluados por medio de pruebas escritas, ante lo cual también se concluye que el paradigma más usado en el aprendizaje es el conductismo, determinado por el examen como instrumento de evaluación, el cual mide en su mayoría características como la memoria, la mecanización y el estímulo, y generalmente la calificación se da de forma cualitativa.

2. No existe unidad en cuanto al momento de la evaluación ni a la entrega de informes evaluativos a los estudiantes, aunque la tendencia es realizarla al final del periodo. También se infiere que hay un bajo nivel de comunicación institucional entre docentes para acordar y unificar los criterios evaluativos. Se afirma que se ignora cualquier proceso evaluativo tanto de la concepción del aprendizaje como de la evaluación en sí, porque no hay propuestas innovadoras que mejoren las prácticas evaluativas de carácter vertical en el aula.

Palabras clave: prácticas evaluativas, evaluación del aprendizaje, finalidad de la evaluación, usos de la evaluación, momentos evaluativos, estrategias de evaluación, tendencias evaluativas.

N.º 029

Autor: Jorge Casanova Ruiz, Carmenza Ruth Chindoy y Yenny Yolanda Jacanamejoy.

Título: Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia y su relación con el pensamiento ancestral de la cultura Inga de Yunguillo.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Santo Tomás.

Editorial: Universidad Santo Tomás.

Objetivo: Como consecuencia de la implementación de varias políticas educativas pensadas en una sociedad mayoritaria, las instituciones ingas han presentado problemas debido a los procesos de evangelización y colonización que afectan la educación de su propia cultura y niegan los procesos evaluativo-formativos ancestrales, imponiendo formas de evaluación externas que no tienen relación con la cultura. Debido a esto, en las instituciones educativas indígenas se han presentado altos índices de deserción y muy bajos resultados en las pruebas estandarizadas por la falta de un sistema de evaluación diseñado en torno a las costumbres y creencias de su comunidad. Así, este estudio busca aportar a los procesos internos de evaluación con relación al pensamiento ancestral a partir de historias de vida de los mayores ingas.

Ideas fuerza:

1. La concepción de los mayores de la comunidad sobre el pensamiento ancestral está basada en: espacio, formas de aprendizaje comunitarios y las prácticas evaluativas comunitarias. En la evaluación de los estudiantes se debe tener en cuenta el cuidado de la Madre Tierra, como la utilización de los recursos; además, el respeto prevalece en la comunidad, en el hogar, en la escuela y con la persona misma.

2. Las prácticas evaluativas actuales enorgullecen al asentamiento inga, pues crean espacios de convivencia, diálogo, momentos de reflexión y de perdón. Los mayores ingas afirman que los docentes con una buena preparación son competentes y, por lo tanto, forman estudiantes competentes y con buenas relaciones sociales. Por otra parte, los métodos de los docentes para realizar las evaluaciones son los lineamientos del MEN y no los procesos etnoeducativos de la comunidad, porque los educadores colonos no se han apropiado de la lengua materna inga y los indígenas no poseen un nivel superior como para presentar propuestas.

Palabras clave: evaluación, comunidad indígena inga, pensamiento ancestral, etnoeducación.

N.º 030

Autor: Andrés Bernal Ballén.

Título: La evaluación como instrumento de aprendizaje en química y para desarrollar las dimensiones de la formación integral.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2004.

Institución/editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación cualitativa pretende identificar los modelos evaluativos de la clase de química de la Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé, específicamente en el curso 1101. Además, propone la implementación de otros modelos evaluativos que promuevan la formación integral del estudiante y que propicien el empoderamiento de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, para que sean actores reales y activos de su aprendizaje. Se propone que los instrumentos de evaluación sean considerados como herramientas didácticas del aprendizaje, para establecer nuevas relaciones conceptuales de las temáticas tratadas, además de transformar sus concepciones y la forma como se resuelven las actividades académicas.

Ideas fuerza:

1. La evaluación de los aprendizajes tiene diversas funciones, entre ellas está el favorecimiento al proceso de aprendizaje para formar integralmente; esto se da solo si se planean e implementan instrumentos y actividades evaluativas que puedan ser catalogados como novedosos, creativos y que estén estrechamente relacionados con el tema a evaluar, lo cual podría cambiar la concepción de evaluación, para que se deje de mirar el acto evaluativo en su función de medición y se centre en ser un instrumento que favorece el proceso de aprendizaje, es decir, que la evaluación pasa a ser un componente didáctico de la enseñanza.

2. Con base en investigaciones institucionales, se deben realizar instrumentos de evaluación que cumplan con funciones múltiples en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, que no solo ayuden a recolectar información sobre ellos, sino que potencien su desarrollo integral y los motiven a aprender.

Palabras clave: evaluación, formación integral, dimensiones, aprendizaje, equilibrio químico.

N.º 031

Autor: Rodolfo Vergel.

Título: Organizaciones didácticas matemáticas y criterios de evaluación en torno a la multiplicación.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de grado.

Vigencia de la publicación (año): 2004.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: El estudio surge de la necesidad de establecer mejores procedimientos para la evaluación en el área de matemáticas, por cuanto se evidencia que la evaluación en esta área, específicamente en lo relacionado con la multiplicación, está limitada y no permite calibrar el rango completo de lo que significa el término. Por este motivo, la investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿son los criterios de evaluación del aprendizaje de la multiplicación en las aulas de tercero, cuarto y quinto de la educación básica dependientes de las organizaciones didácticas matemáticas (ODM) de los contenidos relativos a este concepto?

Ideas fuerza:

1. En las aulas estudiadas, en efecto, las organizaciones didácticas del área de matemáticas, de los contenidos relativos a la multiplicación, constituyen un factor determinante de los criterios para valorar su aprendizaje.
2. Se identifican diversos factores comunes entre los cursos, como que tienen una concepción inmediateista del aprendizaje de la multiplicación, en tercero y quinto se presentan similares tipos de organizaciones didácticas, de modo que en cursos se manejan criterios de evaluación de la multiplicación similares.
3. Los estudiantes esperan que su producción sea legitimada por el profesor, quien les da un visto bueno en sus cuadernos, lo que les brinda seguridad para seguir trabajando. Por otro lado, no se evidencia en los profesores una visión a largo plazo del desarrollo de la competencia multiplicativa, puesto que los objetivos del área son puntuales y terminales.

Palabras clave: criterios de evaluación, organización didáctica matemática, situaciones, representaciones, perspectiva sociocultural, campo conceptual multiplicativo, multiplicación, desarrollo de competencias.

N.º 032

Autor: Yeny Rossi Solarte Melo.

Título: Incidencia de las pruebas Saber en las estrategias pedagógicas para la comprensión lectora en educación básica ciclo secundaria en la Institución Educativa Fray Bartolomé de Iqualada, Sibundoy (Putumayo).

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2005.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación cualitativa busca analizar cómo influyen las pruebas Saber en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y la planeación de acciones de mejoramiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa Fray Bartolomé de Iqualadá, del municipio de Sibundoy, en el departamento de Putumayo. Para el desarrollo de la investigación se empleó la metodología etnográfica y para la recolección de información se aplicaron encuestas, entrevistas, observación directa y la interacción permanente con los participantes por medio de actividades tales como conversatorios y exposiciones. Los resultados muestran que la aplicación de las pruebas Saber genera un espacio de reflexión en cuanto a la comprensión lectora y, consecuentemente, se plantean cambios y mejoras significativas en las acciones pedagógicas de la institución.

Ideas fuerza:

1. La aplicación de las pruebas Saber permite la reflexión sobre la comprensión lectora en la institución, para generar cambios significativos en las acciones pedagógicas, aunque se señala que los cambios realizados no tienen el suficiente impacto como para que los estudiantes tengan mejores desempeños tanto en su comprensión lectora como en los resultados de las pruebas estandarizadas; es decir, se considera que la lectura y la comprensión lectora son temas clave no solo en cuanto a las pruebas Saber, sino también en el desarrollo del plan de estudios.
2. En la práctica real del docente en el aula no se presentó ninguna estrategia que posibilite cambio alguno a nivel de la comprensión lectora; sin embargo, esto puede ser consecuencia de la falta de actualización del docente en las diversas áreas de su desempeño profesional.

Palabras clave: evaluación educativa, pruebas estandarizadas, estrategias pedagógicas, comprensión lectora.

N.º 033

Autor: Ligia Jeaneth Casallas Bello, Gloria Leonor Duran Pinzón, Rosa Juliana Godoy de Bermúdez.

Título: Evaluación de competencias en el área de lenguaje en educación básica primaria: un desconocimiento de las competencias comunicativas.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2005.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación, de enfoque cualitativo y de metodología etnográfica, se realizó con el grado 5º de educación básica primaria de la Institución Educativa Primavera. Su propósito es reconocer las competencias comunicativas como registros de los contextos particulares de la cultura de la escuela en el ambiente del salón de clase. De igual forma, se muestra la impertinencia de las pruebas estandarizadas como estrategia para evaluar a través de la medición, lo cual desconoce los procesos individuales y de grupo que se dan en la interacción entre sujetos constituidos por las dimensiones biológica, psíquica, social y cultural.

Ideas fuerza:

1. Evaluar los procesos de adquisición de lenguaje implica reconocer la cultura escolar como un gran texto con múltiples interpretaciones, resultado de la singularidad de los sujetos en los espacios de interacción, imposibles de ser evaluados desde unos instrumentos estandarizados.
2. Evaluar lenguaje significa reconocer los textos orales y escritos como muestras de expresión de saberes propios de los contextos culturales; por tanto, la oralidad y la escritura permanecen como construcciones sociales multisignificativas imposibles de ser evaluadas mediante un instrumento.
3. En la evaluación estandarizada hay un discurso en el que están ausentes los aportes de la academia y la investigación. La educación debería evaluarse desde una mirada holística (con todas las instancias y los procesos comprometidos). Nunca mejorará la calidad de la educación si evaluamos solo los resultados al final.

Palabras clave: lenguaje, creatividad, socialización, fracaso escolar, cultura de la evaluación, evaluaciones masivas, políticas internacionales, evaluación, sistema educativo, calidad, mejora, competencia comunicativa.

N.º 034

Autor: Luz Dary Granados y Jhon Peter Muñoz.

Título: Evaluación de patrones básicos de movimiento en el área de educación física: una alternativa para reflexionar y actuar.
Propuesta para evaluar estudiantes en educación básica primaria.
Estudio realizado en el Instituto Pedagógico Nacional.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación, bajo el paradigma cualitativo y con un enfoque interpretativo, pretende analizar documentar y comprender la forma de evaluación de la clase de educación física, para proponer una herramienta de evaluación en esa área en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), con el fin de implementarse con niños de seis y siete años. Para este objetivo, se elabora un estado del arte sobre las concepciones, tendencias y enfoques de evaluación y de conocimientos sobre el desarrollo motor en los niños, además de un marco referencial y conceptual sobre el sentido, la organización y los criterios evaluativos de los patrones básicos motores, se registra la información recolectada y se procesa realizando una triangulación de datos.

Ideas fuerza:

1. La aplicación de una evaluación alternativa en el área de educación física posibilita no solo la evidencia del desarrollo motor de los estudiantes, sino también permite realizar un seguimiento y hacer sugerencias para que ellos puedan mejorar la ejecución de los movimientos, puesto que este tipo de evaluación alternativa busca que los estudiantes tomen conciencia sobre su cuerpo y su actividad motora, con el objetivo de implementar estrategias de mejoramiento de las debilidades y deficiencias motoras, según cada patrón.
2. Se sugiere también que se cambien los métodos, las formas y la práctica evaluativa tradicional en esta área, con el objetivo de contextualizarlas y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes, para generar un impacto en la formación y crecimiento de los estudiantes, por medio de la implementación de la evaluación alternativa, que en este caso hace referencia a la implementación de planillas o rúbricas en las que se tengan en cuenta los aspectos a evaluar y se realice un seguimiento constante en el proceso del niño.

Palabras clave: evaluación, evaluación escolar, educación física, patrones básicos de movimiento.

N.° 035

Autor: José Emilio Díaz Ballén.

Título: Hacia la construcción colectiva de una evaluación crítica y formativa de los estudiantes: la experiencia en el Colegio Mayor de San Bartolomé.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Hacer un análisis sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de secundaria básica y media del Colegio Mayor de San Bartolomé, teniendo en cuenta las políticas educativas internacionales, los paradigmas y los modelos de evaluación, así como los principios del proyecto de evaluación institucional.

Ideas clave:

1. Los docentes poseen una cultura diversa de la evaluación de los aprendizajes, porque la mayoría se identifica con la comprensión y la práctica que ofrece el paradigma cuantitativo. En este sentido, es importante valorar y entrar en un proceso de implementación de los lineamientos construidos por los docentes, directivos docentes y por los estudiantes. Estos criterios promueven una evaluación más coherente con la formación integral de los estudiantes y está fundamentada en criterios formativos más allá de lo cuantitativo, los cuales aportan a la formación integral de los estudiantes.
2. Es esencial una evaluación con una perspectiva crítica y formativa para todos los miembros de la comunidad escolar, puesto que aporta información sobre las fortalezas y las dificultades que pueden presentar en su desempeño y porque brinda información práctica para intervenir los procesos de los estudiantes.
3. Este tipo de evaluación está al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, tanto del docente como de los estudiantes. Se construye en comunidad, con base en la participación de los sujetos y mira más los procesos e interviene en ellos, con el fin de responder a las dificultades y a las necesidades de los individuos.

Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, evaluación crítica, políticas evaluativas.

N.º 036

Autor: Claudia Salazar Amaya y Jhon Helver Bello Chávez.

Título: Evaluar las evaluaciones. el caso de la estructura multiplicativa en la prueba Saber.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Realizar un análisis de la validez de las pruebas Saber en el área de matemáticas aplicadas entre 2002 y 2003 en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno en Bogotá, para que los docentes, estudiantes e investigadores reflexionen y analicen la función pedagógica de las pruebas estandarizadas en las aulas, a partir de un análisis (estructural, semántico, léxico y temático) de los problemas multiplicativos, utilizando como referente las conceptualizaciones sobre el campo multiplicativo desarrolladas en didáctica de las matemáticas.

Ideas fuerza:

1. Se cuestiona la validez de la prueba, debido a que se identifica un grado de correspondencia mínimo entre la evidencia empírica, el soporte teórico y la interpretación y el uso de los resultados de las pruebas Saber. Por otro lado, las pruebas estandarizadas reflejan distintos planteamientos de problemas y situaciones, niveles de dificultad, errores y obstáculos que los estudiantes deben resolver, denotando así cierta concordancia con las características relacionadas a los niveles de competencia de los estudiantes.

2. Debido a la escasa documentación en el trabajo sobre la validez de las pruebas de matemáticas, se dificultó la implementación y el desarrollo del estudio. Sin embargo, entre las recomendaciones, se propone el desarrollo de investigaciones cuya metodología sea el análisis de contenido para inferir la validez de una prueba; desarrollar investigaciones que conceptualicen y desarrollen fundamentos teóricos sobre la evaluación en esta área, así como de la validez de las pruebas externas en la misma.

Palabras clave: evaluación, metaevaluación, pruebas estandarizadas, pruebas Saber.

N.º 037

Autor: Gina Paola Herrera Calero y Sandra Milena Téllez Rico.

Título: Evaluar la evaluación de los aprendizajes: una perspectiva crítica y formativa.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: La investigación surge enmarcada en un proceso de formación continua para maestros de preescolar y básica primaria de un colegio privado de Bogotá, en el que se hizo evidente la necesidad de cuestionarse acerca de las prácticas de evaluación y de las concepciones que le subyacen. En este sentido, la investigación tiene como objetivo principal caracterizar las teorías y prácticas de la evaluación de los aprendizajes y su metaevaluación para establecer sus posibilidades desde posturas críticas y formativas.

Ideas fuerza:

1. A través de esta investigación se evidenció que la evaluación del aprendizaje en Colombia no ha contado con una reflexión y análisis suficiente, ni con un soporte conceptual consolidado que la lleve a procesos reales de mejora y transformación.
2. El término "evaluación", que ha sido asociado durante las últimas décadas a conceptos como apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar, puede, en el contexto educativo, tener virajes distintos, basados en relaciones dialógicas entre los sujetos partícipes del proceso evaluativo, que traen consigo momentos de reflexión, compromiso, participación y cualificación ante cada una de las implicaciones del proceso dentro de las perspectivas didácticas y metodológicas que sustentan la labor docente. Por lo tanto, se dice que es necesario hacer uso de la metaevaluación de los diferentes aspectos de la evaluación y, del mismo modo, cuestionarse sobre los resultados obtenidos en la evaluación para fomentar acciones dirigidas a procesos de autocrítica, autorreflexión, autorregulación y autoevaluación con miras a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, enseñanza, metaevaluación, evaluación crítica, evaluación formativa.

N.º 038

Autor: Jorge Enrique Basto.

Título: Estudio de las prácticas de evaluación que emplean los docentes en la enseñanza de la literatura del texto narrativo en la educación media de las instituciones educativas Antonio Ricaurte y Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Florencia, Caquetá.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2007.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación cualitativa es la consolidación de un producto académico que pretende dar a conocer los avances teóricos, prácticos y metodológicos que asume el docente en el desarrollo de las prácticas evaluativas durante el proceso de enseñanza de la literatura. El objetivo general está orientado a realizar un estudio comparativo de las prácticas evaluativas que emplean los docentes en la enseñanza de la literatura del texto narrativo en la educación media de las instituciones educativas abordadas.

Ideas clave:

1. La participación de los estudiantes, tanto en la clase como en los talleres, coincide con lo planteado por Colomer cuando hace la distinción de las etapas en la historia de la enseñanza de la literatura correspondiente a evaluar el uso oral en sus diferentes manifestaciones. La investigación muestra que el profesor, al evaluar los procesos literarios, acude a la creatividad del estudiante en sus diversas expresiones: orales, escriturales y actitudinales como representaciones dramáticas del texto leído.

2. Se evidencia que la evaluación, con énfasis en la lectura, se orienta a leer obras consideradas críticas y analíticas, pero que restringen la vivencia y el placer del estudiante, y cohiben el desarrollo del hábito de la lectura. Los procesos de evaluación en la enseñanza de la literatura no se orientan al dominio de la lengua escrita, porque el docente atiende más a la participación de los estudiantes cuando hacen síntesis orales o verbales, exposiciones, narraciones de episodios, descripciones de espacios o personajes de las obras leídas.

Palabras clave: evaluación, literatura, didáctica, lenguaje, institución, estudiante, profesor, prácticas, enseñanza, análisis, interpretación.

N.º 039

Autor: Javier Peralta Castiblanco.

Título: La evaluación de los aprendizajes en la educación media. Experiencia en un colegio del Distrito Capital.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: El propósito principal que plantea el trabajo es caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación de los aprendizajes en educación media que llevan a cabo los profesores de los grados décimo y undécimo en el Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez, en Bogotá, con el fin de plantear lineamientos hacia una perspectiva formativa de la evaluación.

Ideas clave:

1. La evaluación se rige, en ocasiones, por fines políticos que llevan a que esté marcada por exigencias externas cercanas a la certificación social, principal uso que se le dan a las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, los contextos escolares se ven muy afectados por las propuestas oficiales que, mediante estándares curriculares, pruebas de Estado y políticas de gobierno, condicionan a profesores y estudiantes a que la evaluación se centre solo en el profesor y en el alcance de estándares de calidad que se establecen por medio de la calificación.

2. En las prácticas evaluativas de los docentes de educación media hay tres posturas: i) utilizar la evaluación para mostrar la destreza al realizar una tarea, mediante habilidades y conceptos, ii) medir la acumulación de información y su forma de responder a preguntas en que se pone en juego tal información y iii), a diferencia de las anteriores, tratar de hacer frente a la validez del examen como único medio para evaluar el aprendizaje.

3. El análisis realizado muestra que, aunque predomina la medición de contenidos y habilidades, algunos profesores buscan alternativas de evaluación que, en alguna medida, tienen una intención formativa. Sin embargo, esta debería ser una necesidad de todos los docentes: buscar involucrarse en miradas críticas de la evaluación que orienten su labor hacia la búsqueda de su resignificación como estrategia metodológica.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, prácticas evaluativas, evaluación crítica.

N.º 040

Autor: Raúl Fernando López y Óscar Hernández Mora.

Título: La evaluación del aprendizaje autónomo: una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: El propósito general del proyecto fue proponer una alternativa a la evaluación por resultados desde una conceptualización del aprendizaje autónomo y su evaluación, a partir del análisis del proceso evaluativo que se lleva a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Nicolás Esguerra y el Colegio Colombo-Hebreo. Dentro de los objetivos específicos se encontraban avanzar en la construcción del marco conceptual sobre el aprendizaje autónomo, la evaluación del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje autónomo.

Ideas clave:

1. Las exigencias que plantean las políticas estatales a las instituciones educativas para maximizar los recursos económicos y evaluar por resultados cuantitativos, en detrimento de la educación y evaluación formativas, son evidencia de la arremetida neoliberal sobre los enfoques y prácticas de la educación básica y media, tanto en instituciones públicas como privadas.
2. Una evaluación por resultados es insuficiente para un proceso de aprendizaje. La evaluación integral es más oportuna y formativa que las pruebas externas, estandarizadas, masivas, de lápiz y papel. La evaluación formativa es un ejercicio reflexivo, de retroalimentación, practicado periódica y sistemáticamente.
3. La autoevaluación es un proceso prácticamente ausente en la evaluación de las ciencias sociales y naturales. Puesto que su fin son los resultados observables y cuantificables, la evaluación por resultados dificulta la detección, intervención y reflexión oportuna de los errores, aciertos y desaciertos en el aprendizaje, dejando esta actividad para el final de un ciclo de aprendizaje o bimestre académico.

Palabras clave: evaluación escolar, desarrollo educativo, evaluación del aprendizaje, aprendizaje autónomo.

N.° 041

Autor: Alirio Sneider Saavedra Rey.

Título: Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación indaga sobre el sentido educativo de las prácticas reales de evaluación de la creación literaria llevadas a cabo en las aulas de grado séptimo del colegio Liceo de Cervantes; además, se busca como objetivo la formulación de una práctica evaluativa alternativa que se pueda aplicar en dicho colegio. Para lograr estos objetivos, se identifican las prácticas reales que se están efectuando, se reflexiona sobre su relevancia y se busca el sustento teórico de las formas de evaluación en estudios recientes de tipo epistemológico, psicológico, pedagógico y sobre literatura.

Ideas clave:

1. La práctica de la creación literaria, y su posterior evaluación, está relacionada, en su mayoría, con aspectos como la grafía, la ortografía, la presentación, la cohesión, la redacción, el uso léxico y la reproducción de saberes temáticos vistos en clase, sin tener en cuenta el componente artístico-estético de la escritura.
2. Las políticas de evaluación educativa y de enseñanza del lenguaje promueven la formación integral y la construcción del sentido; sin embargo, si se compara con la práctica, solo se está enseñando de forma técnica para responder a las exigencias de las pruebas estandarizadas y del mercado laboral.
3. Se afirma que las pruebas estandarizadas se basan en la comprensión lectora de obras literarias, pues las clases centran más en desarrollar la capacidad de encontrar respuestas correctas o información específica, en vez de la apreciación del sentido estético de las obras. En vista de ello, la producción textual de los estudiantes se ha relegado a una práctica secundaria.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación formativa, evaluación crítica, evaluación artística, lenguaje, creación literaria.

N.º 042

Autor: Mónica Sandoval Sáenz.

Título: Parámetros del diseño y aplicación de un sistema de evaluación en una propuesta didáctica para la formación integral de los niños y niñas de 6 a 9 años en las categorías: habilidades sociales y destrezas cooperativas. Campamento para niños y niñas "El cáliz del juego".

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2010.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación tiene como objetivo la identificación del tipo de diseño y aplicación de un modelo de evaluación que contribuya a la generación de las habilidades sociales y cooperativas, para la formación de las áreas afectiva y comportamental de los estudiantes, esto a causa de la implementación de dos pruebas censales en el país, como parte del programa nacional de competencias ciudadanas en Colombia, cuyo objetivo es la promoción del desarrollo integral de los estudiantes, además de los aspectos de formación afectiva y comportamental de los y las estudiantes.

Ideas fuerza:

1. El cambio del paradigma cuantitativo al cualitativo, en evaluación educativa, genera un cambio en la visión de la evaluación educativa, porque en la actualidad es más dinámica, orgánica y consciente de aspectos como el contexto exterior del estudiante y su historia familiar, los cuales son aportes del constructivismo social.

2. Se valora el diálogo como un ejercicio de la democracia dentro de la práctica evaluativa, pues el estudiante aprende a participar, a hacerse oír y a plantear sus ideas, sin embargo, es necesario establecer objetivos y criterios para la discusión, para incentivar la motivación.

3. En el paradigma de las ciencias sociales, la práctica evaluativa debe enfocarse en la teoría del paradigma constructivista, además de la teoría crítica de la educación, para relacionar la realidad y la teoría por medio de la reflexión y la validación del contexto cultural de cada sujeto, que incluya sus factores sociopolíticos.

Palabras clave: evaluación educativa, sistema de evaluación, propuesta didáctica, formación integral.

N.º 043

Autor: Sonia Báez Matallana.

Título: La participación como estrategia pedagógica en la evaluación de los aprendizajes - Estudio de caso en la Institución Educativa Pablo de Tarso en Bogotá.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Debido a la prevalencia de la heteroevaluación en las prácticas evaluativas, sobre todo por medio de las pruebas escritas, surge esta investigación que propone establecer la evaluación como un proceso cualitativo, permanente y de reflexión, con énfasis en la participación como factor influyente en la motivación del estudiante, así como una herramienta útil en la capacidad de planeación, ejecución y participación en actividades evaluativas más complejas en la comunidad educativa del Colegio Pablo de Tarso.

Ideas clave:

1. En cuanto a las prácticas evaluativas, se percibe una fuerte tendencia al uso de los métodos tradicionales de evaluación por parte de los docentes; por ejemplo, la evaluación por objetivos, para la toma de decisiones, y con el fin de comprobar el alcance de los objetivos planteados anteriormente; no obstante, los docentes consideran que los estudiantes deben tener un papel protagónico, o más activo en el proceso de evaluación, en el que profesor no sea el único que evalúe, sino que se incluyan la coevaluación y la heteroevaluación.
2. La autoevaluación se concibe como una práctica que posibilita y favorece la participación y la reflexión crítica, que permite determinar las fortalezas y debilidades, además de la realización de las correcciones necesarias.
3. Sobre las políticas evaluativas, se menciona que, al interior de la evaluación, las prácticas evaluativas no se ven influenciadas por la implementación de nuevos decretos, sistemas, normas, o cualquier otro aspecto legal concerniente a la evaluación, esto debido a la falta de discusión pedagógica que conlleve a la creación y resignificación constante del sistema de evaluación institucional.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, estrategia pedagógica, participación, estudio de caso.

N.º 044

Autor: Hernán Ramírez.

Título: Factores asociados a los altos rendimientos académicos en las pruebas lcfes.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación, de carácter cualitativo, pretende analizar los factores influyentes en la obtención de desempeños académicos altos en las pruebas lcfes en tres colegios distritales (IED Técnica Francisco José de Caldas, IED República Dominicana, IED La Merced) durante el periodo de 2005 a 2009. Para el planteamiento y análisis de la información, se tuvo en cuenta la concepción de la política educativa, tanto nacional como internacional, el concepto de la calidad educativa y las escuelas eficaces.

Ideas fuerza:

1. Las políticas educativas internacionales y nacionales sobre las evaluaciones masivas se basan en el sistema económico del libre mercado, un modelo neoliberal cuya principal meta es vigilar, controlar e inspeccionar por medio de las políticas de rendición de cuentas. Es decir, las políticas de educación sobre las evaluaciones estandarizadas son medios para comparar tanto los sistemas educativos como las instituciones e individuos.

2. Los factores influyentes para lograr buenos resultados son la buena administración, que garantiza los recursos económicos y el empleo de estos para el buen funcionamiento de sus dependencias, la relación entre el presupuesto disponible y el ejecutado, la calidad de los recursos, la transparencia de la administración y el recurso humano, relacionado con las condiciones laborales.

3. El currículo de los tres colegios fue construido por sus actores educativos, para cumplir con sus intereses y metas propias, sin basarse completamente en los estándares básicos mínimos planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Además, se menciona que el currículo tiene un enfoque técnico-instrumental; sin embargo, se resalta la observación y la reflexión que permiten contextualizar las prácticas evaluativas.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, pruebas, pruebas estandarizadas, rendimiento académico.

N.° 045

Autor: Mónica Ofelia Gracia Calvo.

Título: Innovación y evaluación: una mirada desde la perspectiva crítica, la experiencia de la escuela pedagógica experimental.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2011.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación busca analizar las relaciones que se establecen entre los fundamentos epistemológicos y ontológicos del proyecto educativo institucional de una escuela en innovación pedagógica, el caso de la escuela pedagógica experimental (EPE) y sus prácticas en evaluación de estudiantes.

Ideas clave:

1. La escuela pedagógica experimental retoma elementos epistemológicos y ontológicos del constructivismo y se constituye como una experiencia alternativa al introducir la dimensión social como un elemento clave para la construcción del conocimiento y para analizar la evaluación en los procesos de aprendizaje. Es también una experiencia innovadora, desde una perspectiva crítica, pues supera las consideraciones del aula para potenciar en los sujetos una lectura crítica frente a los vínculos con el contexto, desde una posición ética y política, que busca la transformación de lo conocido y posibilita en el sujeto un cambio en la orientación de sus acciones.
2. La investigación plantea algunas reflexiones en torno a la relación que se establece entre innovación y evaluación; constructivismo y pensamiento crítico; y políticas educativas, innovación y evaluación.
3. Este estudio presenta un proceso investigativo fundamentado en el paradigma naturalista desde un enfoque crítico, a través del cual se examinan los fundamentos epistemológicos y ontológicos implícitos en el proyecto pedagógico de la institución y en las prácticas pedagógicas en evaluación de estudiantes de la institución, así como las implicaciones de las actuales políticas educativas en evaluación de estudiantes.

Palabras clave: innovación pedagógica, experiencias pedagógicas alternativas e innovadoras, fundamentos epistemológicos, prácticas en evaluación, evaluación crítica y formativa, políticas educativas y en evaluación.

N.º 046

Autor: Nelson Oswaldo Lara Martínez.

Título: Posturas epistemológicas y pedagógicas de los profesores de ciencias naturales y su relación con la evaluación de los aprendizajes.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Esta investigación cualitativa se basa en los postulados de la crítica educativa de Eisner. Se realizó durante el año académico de 2010 y su principal objetivo es evaluar las prácticas evaluativas de los profesores de ciencias con relación a los supuestos epistemológicos y pedagógicos de su acción educativa. El estudio se organiza en dos fases; la primera, de corte exploratorio, permitió establecer el punto de partida de la investigación, y la segunda se realiza con base en el discurso desde un componente descriptivo, interpretativo, de evaluación y de temáticas, con el fin de alcanzar los objetivos planteados sin descuidar la crítica educativa.

Ideas fuerza:

1. La práctica evaluativa del maestro de ciencias está mediada por la concepción del conocimiento que posea (epistemología) y por su manera de percibir la realidad; esto configura los fines, los caminos y los elementos que dan sentido a la realidad (modelo pedagógico) y, por lo tanto, a las actuaciones del profesor en el aula.
2. Las actuaciones, elementos y sentidos otorgados a la práctica educativa están condicionados por unas disposiciones externas que imponen dinámicas provenientes de las legislaciones y los estatutos de la política educativa y de la normatividad institucional, lo que refleja un "enrarecimiento de la pedagogía" y la pérdida de identidad del profesor como profesional, agente intelectual, transformador y reflexivo del campo educativo.
3. Los enfoques concebidos por múltiples concepciones, el dominio de las tendencias científicamente comprobadas y la desprofesionalización docente, vistos desde la relación configurada entre epistemología, pedagogía y la evaluación, pueden constituirse en obstáculos para el efecto crítico de la acción educativa.

Palabras clave: epistemología de las ciencias, modelos pedagógicos, evaluación, crítica educativa, políticas.

N.° 047

Autor: Ximena Ariza.

Título: Creencias epistemológicas de los profesores de ciencias del Colegio Tom Adams.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Caracterizar el pensamiento del profesor, focalizado en sus creencias sobre el currículo y su relación con la práctica pedagógica, con el fin de plantear lineamientos para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en la institución hacia una perspectiva formativa y constructivista del conocimiento.

Ideas fuerza:

1. Los profesores, en su ardua tarea de la enseñanza de las ciencias naturales, deben no solo conocer teorías o modelos que explican la vida y la naturaleza, sino llevar al estudiante a experimentar con ella, a través de la observación, de la imaginación o con el uso del mundo virtual, para que el aprendizaje motivado por experiencias prácticas alimente la teoría, y que esta a su vez alimente la práctica; así el estudiante, al ver la aplicabilidad y su importancia tanto para él como para su entorno, podrá mejorar su calidad de vida.
2. A través del análisis de la información, que permite caracterizar las creencias y acciones curriculares de los docentes de ciencias naturales, se esperan aportes de algunos elementos sobre la forma en que se podrían implementar cambios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva formativa.
3. Un acercamiento a las creencias de los docentes en el estado natural en que suceden, es decir, en el entorno educativo de un colegio distrital, permite conocer las relaciones e influencias que se dan sobre las creencias curriculares y descubrir las perspectivas de los participantes sobre sus "propios mundos" a través de la interacción con los participantes; además, busca analizar, describir, observar, mirar las situaciones desde sus puntos de vista, "estar en sus zapatos", para obtener una comprensión más cercana y real de lo que sucede.

Palabras clave: evaluación, ciencias naturales, políticas educativas, creencias sobre evaluación.

N.º 048

Autor: Jhoan Manuel García Granco.

Título: Metaevaluación de la evaluación de los colegios en concesión. Estudio exploratorio del Colegio Sabio Caldas.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: Analizar las prácticas evaluativas que el IDEP ha desarrollado en los colegios en concesión de Bogotá, durante sus tres primeras fases comprendidas entre los años 2008 y 2010, en el marco de una perspectiva crítica. Los cuestionamientos que orientan la investigación son qué, cómo y para qué se ha llevado a cabo la evaluación, a qué intereses y a quién ha beneficiado la evaluación realizada por el IDEP en los colegios en concesión y, por último, qué concepciones de calidad de la educación y evaluación se hacen evidentes al sistematizar y analizar críticamente la evaluación que realiza el IDEP.

Ideas fuerza:

1. Se evidencia la influencia de diferentes variables sobre el desempeño académico de los estudiantes, entre las que se destacan el nivel sociocultural, el nivel académico de los padres, la nutrición y la carencia de recursos para adquirir material de consulta académica.
2. En lo que se refiere a las fuentes escolares, los resultados de esta variable nos indican que la red y los libros de consulta son las fuentes más utilizadas para el apoyo de la labor escolar; esta situación se evidencia tanto en estudiantes con desempeños académicos sobresalientes como bajos; otra fuente de apoyo, en un bajo porcentaje, son los vecinos o familiares.
3. El análisis realizado en estas variables permite el seguimiento especializado de los estudiantes, en relación con su nivel de concentración y de motivación, debido a que, según lo expuesto en cada uno de los instrumentos aplicados, se concluye que la presencia de este tipo de conductas dificulta su éxito escolar.

Palabras clave: prácticas evaluativas, colegios en concesión, calidad de la educación, desarrollo pedagógico.

N.° 049

Autor: Marisol Cubides Puin.

Título: Relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad (Pileo) y los resultados de las pruebas Saber 11 con la evaluación de lenguaje en el aula.

Naturaleza (tipo de texto): Tesis de maestría.

Vigencia de la publicación (año): 2012.

Institución/organización: Universidad Pedagógica Nacional.

Editorial: Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo: El trabajo de investigación, de carácter cualitativo, tiene como objetivo indagar la relación del proyecto de lectura, escritura y oralidad con los resultados de las pruebas Saber 11 en la evaluación de lenguaje dentro del aula, para identificar, describir e interpretar las relaciones evaluativas dentro del aula.

Ideas fuerza:

1. Las instituciones educativas están controladas por unas políticas neoliberales que conciben la evaluación con un fin político de control sobre unas exigencias y proyecciones externas que pretenden condicionar al maestro, mecanizar a los estudiantes y exigir unos resultados acordes con la política de calidad educativa.
2. Se ha marginado la reflexión sobre las prácticas evaluativas, pues no se realiza el proceso de idealización, validación, ejecución y adaptación, tanto de las políticas escolares como de las prácticas evaluativas; por ello, existe un desajuste entre las políticas, los lineamientos, los estándares, las pruebas y el contexto escolar.
3. Las prácticas de evaluación están fragmentadas y debilitadas porque existe una falta de dominio del campo educativo y hay una falta de interés en el desarrollo y uso de las habilidades comunicativas.
4. La estandarización de las competencias convierte a la evaluación en la herramienta más efectiva de control y medición, lo cual fragmenta los procesos en la escuela y concibe el aprendizaje como un proceso mecánico.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, pruebas estandarizadas, pruebas Saber, lectoescritura.

CENTROS DE INVESTIGACIÓN

N.º 050

Autor: Ana Silvia Sánchez R., José Hernando Gómez C., Rafael Antonio Royero C.

Título: Diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas de estadística, en el contexto de los alumnos de 6° a 9° grado de educación básica.

Naturaleza (tipo de texto): Maqueta de libro.

Vigencia de la publicación (año): 2004.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación pretende identificar la forma como los estudiantes aprenden matemáticas y se relacionan con las mismas; de igual manera, se analizan las estrategias didácticas que ponen en práctica los docentes durante su enseñanza. Con lo anterior, se logran evidenciar algunos de los obstáculos didácticos que surgen, tanto para los estudiantes como para los profesores, los cuales se podrían solucionar si se considera que son los estudiantes quienes deben asumir la búsqueda de sus propias estrategias e instrumentos para descubrir sus intereses y sus alcances en el estudio de las matemáticas.

Ideas fuerza:

1. En general, el estudiante de matemáticas asume su proceso de aprendizaje desde una actitud pasiva y solo reacciona cuando es estimulado por el docente. Su rol se limita a observar, sin proponer su manera particular de entender la materia.
2. Se establece que la enseñanza memorística y repetitiva genera una carencia del sentido que deberían tener los conceptos matemáticos para los estudiantes.
3. Aunque los docentes de matemáticas expresan la necesidad de ampliar y aplicar nuevas metodologías para mejorar su desempeño en clase, esto se queda en el discurso, pues en la práctica estos no se someten a una formación continua, no se actualizan ni realizan investigación alguna.

Palabras clave: matemáticas, aprendizaje cooperativo, evaluación cooperativa, didáctica, autoevaluación.

N.° 051

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigador principal: Vicente Escobar Molina.

Título: La dinámica institucional, las prácticas pedagógicas y de evaluación en función del mejoramiento de la sociabilidad de estudiantes de la básica primaria, pertenecientes a sectores marginales y vulnerables de la ciudad.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2004.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Fundación Educativa Don Bosco.

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Fundación Educativa Don Bosco.

Objetivo: Esta investigación tiene como objetivo mostrar el mejoramiento de la interacción social entre jóvenes que pertenecen a sectores sociales marginales y vulnerables de la ciudad. Además, es una contribución al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y educativas, no solo en el desempeño académico de los estudiantes, sino en el fortalecimiento del núcleo familiar, el entorno social y las redes de convivencia entre los estudiantes de la Fundación Educativa Don Bosco.

Ideas fuerza:

1. Se evidencia que en el Centro Educativo Don Bosco V las prácticas pedagógicas interactúan a través de la dualidad: racionalidad vs. afectividad, interioridad vs. racionalidad, contenidos y valores vs. experiencia, y realidad vs. utopía, haciendo más dinámica la interacción en el aula.

2. Se establece que la evaluación es una actividad sistemática, de verificación y control, que tiene en cuenta el alcance de los logros y los indicadores propuestos, según el curso determinado.

3. Se enfatiza en la evaluación del aula, puesto que es la única que tiene en cuenta todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la evaluación estandarizada; por lo tanto, es un instrumento que contribuye al alcance de los objetivos y las metas planeadas.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, prácticas pedagógicas, sociabilidad y básica primaria.

N.º 052

Autor: María Camargo, Alexandra Pedraza, Fadia Cristina Halima, Marybell Gutiérrez, Clelia Pineda, Rosa Guzmán, Myriam Garzón, Crisanto Quiroga, Ciro Parra Moreno.

Título: Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Establecer hasta qué punto los docentes hacen uso de la evaluación censal de competencias. El estudio se centra en el seguimiento, durante 18 meses, a diez colegios distritales en los cuales se verificó el nivel de implementación y desarrollo de la evaluación censal de competencias que han ejecutado los profesores.

Ideas fuerza:

1. Se resalta la legitimidad que posee la evaluación por competencias para que la información pueda ser producida y difundida, puesto que su potencial uso, o no uso, tiene relación directa con el acceso a los resultados por parte de los destinatarios, los maestros.
2. Para los maestros, el uso de la información forma parte de un proceso lento que permite introducir la política de evaluación gradualmente y no como se hace, mediante acciones y actividades que promueven un impacto rápido y directo. Estas dos formas de concebir el uso se conocen como perspectiva de corriente principal y concepción alternativa, y se usan en la macropolítica y la micropolítica, respectivamente.
3. Es necesario buscar una forma de mejorar la difusión y el análisis de los resultados, porque en algunos casos los colegios no entienden cómo interpretar la información, para lo cual se podría pensar que las universidades y las entidades expertas hagan el trabajo de difusión, el análisis de resultados y la sensibilización en los colegios.

Palabras clave: evaluación, competencias.

N.º 053.1

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinado por: Maritza Yadira Pacheco G.

Título: Ecosistemas escolares como herramientas para evaluar procesos de desarrollo de pensamiento.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Compartir los resultados y las conclusiones que surgieron durante el desarrollo de la intervención del proyecto “Ecosistemas escolares como herramientas para evaluar procesos de desarrollo del pensamiento”, el cual tuvo lugar en la IED Instituto Técnico Internacional de Bogotá; el trabajo se centró en la importancia de la interlocución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la evaluación interlocutiva, la pedagogía por proyectos y los ambientes significativos aprendizaje.

Ideas fuerza:

1. El pensamiento divergente desarrolla procesos propios del pensamiento creativo, además de promover el pensamiento crítico.
2. El programa “Filosofía para niños”, a través de los procesos de interlocución, promueve el cambio del paradigma de la enseñanza tradicional de la filosofía, puesto que desarrolla la capacidad de asombro, indagación, reflexión y el pensamiento crítico.
3. En cuanto al aspecto metodológico, es importante resaltar que los instrumentos empleados tienen una connotación cultural directa sobre las vidas de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, desarrollo del pensamiento, filosofía, ecosistemas escolares.

N.º 053.2

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinado por: Sor María Consuelo Corredor.

Título: Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: publicado en: *Ambientes de aprendizaje y evaluación interlocutiva*, por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación tiene como objetivo presentar las experiencias pedagógicas de aprendizaje y evaluación basadas en la interlocución entre docentes y estudiantes de siete instituciones del Distrito.

Ideas fuerza:

1. Se encontró que en las instituciones se destacan los procesos de autorregulación, diseño, comprensión, interpretación, sus procesos de pensamiento, el aprendizaje significativo, la integración al aula, las prácticas pedagógicas, el mejoramiento de la sociabilidad y algunas otras realidades pedagógicas.
2. En cuanto a la evaluación, en estos colegios se deben reorganizar los procesos evaluativos para que sean de carácter significativo para los estudiantes, centrando los esfuerzos en el diseño de evaluaciones para las distintas áreas del conocimiento.
3. La evaluación se percibe como la herramienta promotora del aprendizaje significativo, pues surge de forma democrática y promueve el uso de distintas herramientas, estrategias, problemas o preguntas en los ejercicios evaluativos, para así romper con los esquemas de la evaluación tradicional.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, procesos de pensamiento, aprendizaje significativo.

N.º 053.3

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinado por: Jorge Eslava.

Título: Integración al aula: un encuentro de saberes en ambientes de aprendizaje y evaluación.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Publicado en: *Ambientes de aprendizaje y evaluación interlocutiva*, por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto *Apoyo al mejoramiento educativo en las instituciones de básica de Bogotá D.C. a través de experiencias pedagógicas en ambientes de aprendizaje y evaluación*, realizado por el IDEP. Su objetivo es indagar, de forma teórica y con relación a la práctica evaluativa, en tres colegios distritales, sobre la integración en el aula de los estudiantes con dificultades, teniendo como base tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el evaluativo.

Ideas fuerza:

1. Acerca de la evaluación educativa, es importante que haya una congruencia entre lo que se plantea y lo que se ejecuta en términos de evaluación, para ello, en este caso, se aplican métodos de evaluación como la evaluación iluminativa, de triangulación y el CIPP.
2. Se aplican cuatro métodos de evaluación para construir explicaciones más sólidas, objetivas y precisas, las cuales surgen de diferentes puntos de vista, para así incluir informaciones o hipótesis que puedan ser divergentes al criterio de la mayoría.
3. En cuanto a la interacción con los padres de familia, se establece que la mayor problemática es la falta de interlocución por parte de los estudiantes, debido a que con sus familias se tiende a presentar una relación de una sola vía, sin retroalimentación.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, ambientes de aprendizaje, integración al aula.

N.º 053.4

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinado por: Víctor Julio Quintero Suárez.

Título: La autorregulación como mecanismo de evaluación en el área de tecnología e informática.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2006.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Publicado en: *Ambientes de aprendizaje y evaluación interlocutiva*, por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: El documento es una síntesis del proyecto de innovación educativa en el área de tecnología e informática, realizado en el colegio Institución Educativa Distrital Rodrigo Lara Bonilla con los estudiantes de grado décimo y undécimo, cuyo propósito es articular el trabajo individual y colaborativo con el objetivo de potenciar las habilidades cognitivas, metacognitivas, colaborativas y tecnológicas de los estudiantes a través de estrategias de resolución de problemas.

Ideas fuerza:

1. Es necesario que el rol del docente cambie para que mejore su interacción con los estudiantes y, en consecuencia, el resultado del proyecto, de tal manera que el docente asuma sus roles: como diseñador de ambientes de aprendizaje, como observador, orientador y evaluador de los procesos de aprendizaje, y como investigador e innovador educativo.
2. Es importante implementar la autoevaluación en la realización de proyectos, pues esto les permite a los estudiantes autorregular su ritmo de trabajo, reflexionar sobre el alcance de los objetivos, dar soluciones a problemas específicos y ajustar las metas propuestas según el avance del proyecto.
3. El docente es responsable de acompañar constantemente al estudiante en la resolución de sus dudas y de brindarle la información necesaria, para que así sea más fácil el desarrollo de su proyecto de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, autorregulación, tecnología e informática.

N.° 054

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Asesorado por: Jorge Castaño García, Alexander Castro Míguez.

Título: Proyecto de investigación: La práctica evaluativa en el aula de matemáticas, un estudio de caso.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Describir la práctica evaluativa de las matemáticas en grado tercero en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta con el fin de buscar alternativas que puedan ayudar al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y así generar una pertinencia entre el sentido de las prácticas educativas, con relación a los objetivos institucionales.

Ideas fuerza:

1. Se considera a la evaluación educativa como un momento posible para socializar, confrontar y reelaborar las producciones de los niños, en el cual den cuenta de sus avances y dificultades en el proceso de aprendizaje.
2. Es recomendable crear espacios de reflexión y discusión, en el colectivo docente, con el propósito de abordar la pertinencia de los métodos de evaluación en el aula, así como para cambiar los métodos de evaluación.
3. Es importante reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, no en un momento particular, sino como un proceso que permita su mejoría y, por lo tanto, una mejoría en los objetivos propuestos.

Palabras clave: evaluación, evaluación educativa, evaluación en matemática, educación primaria, estudio de caso.

N.º 055

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Investigadores principales: Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez.

Título: La evaluación como investigación: una propuesta de experimentación en el aula. La evaluación de aula en lenguaje.

Naturaleza (tipo de texto): Informe final.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación centra sus esfuerzos en la reflexión sobre la enseñanza de la lengua, especialmente en la comprensión y los procesos de lectoescritura y oralidad. El objetivo fue, como tal, la variación de las estrategias de enseñanza y evaluación, para valorar la evaluación no como un momento único, de aspecto sumativo, sino como un proceso de construcción de conocimiento, en el que intervienen las concepciones del docente.

Ideas fuerza:

1. Se establece que la puesta en acción de la evaluación está permeada por la cosmovisión del docente con relación a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y los saberes que quiera transmitir o las posibilidades de cambio que quiera provocar.
2. Para realizar un cambio en las prácticas evaluativas, es necesario realizar un cambio general en la práctica pedagógica, para transformar tanto la forma de enseñanza como la de evaluación, y la forma como se relacionan.
3. Es importante concebir la evaluación desde una postura sociocultural, como un acto que se construye en mediación con otros sujetos.

Palabras clave: evaluación, evaluación en el aula, evaluación en lenguaje, propuestas de evaluación, evaluación experimental.

N.° 056

Autor: Gerty Jesely Rojas Cipriano. Coinvestigadores: Martha Lucía Flórez de Martínez, Olga Jeanette Angarita González.

Título: Vivencemos la proporcionalidad.

Naturaleza (tipo de texto): Reporte final de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación cualitativa busca identificar los niveles de comprensión que alcanzan los estudiantes del grado séptimo de la institución en el desarrollo de algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje relativas a la variación proporcional, lo cual permitirá la elaboración de una propuesta de evaluación sobre los avances de los estudiantes y, a la vez, analizar los procesos que se siguen en la comprensión de la proporcionalidad, como una forma de superar las limitaciones de la evaluación.

Ideas fuerza:

1. La propuesta didáctica *Vivencemos la proporcionalidad* se caracteriza por un conjunto de situaciones didácticas que se elaboraron con la intención de movilizar al estudiante a predecir, a construir conjeturas, a comprobarlas y validarlas para generar estrategias de solución; con la experiencia se mejoró la capacidad de participar, de cuestionar e interpretar los resultados de los estudiantes.
2. El proceso evaluativo no debe aislarse del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que este es un engranaje que parte de una secuencia didáctica, implementada con coherencia y criterios claros, y se considera importante unificar las valoraciones trabajadas (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) en todos los cortes evaluativos del semestre.

Palabras clave: variación proporcional, comprensión, evaluación, didáctica.

N.º 057

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Asesorado por: Sonia Rocío Jaimes Jaimes y Rocío del Pilar Rodríguez Cabezas.

Título: Implicaciones de las prácticas evaluativas en la estructura aditiva.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Este proyecto busca caracterizar y valorar los desempeños estudiantiles en la solución de problemas aditivos. Se establece que la reflexión y la adaptación de los procesos e instrumentos de evaluación posibilitan la contextualización no solo con relación a los procesos de enseñanza, sino también con el grado de complejidad de los ejercicios y, como consecuencia, los estudiantes obtendrán mejores resultados en las evaluaciones.

Ideas fuerza:

1. La intervención investigativa sobre el análisis del proceso de evaluación en el aula, mediante la creación de entrevistas y el diseño de los indicadores, permitió profundizar en los procesos evaluativos y mejorar el desempeño académico de los estudiantes.
2. El docente es un agente vital en el desarrollo del proceso de evaluación, por lo cual es necesario que constantemente se actualice y realice innovaciones, tanto en la práctica de enseñanza-aprendizaje, como en la práctica de evaluación. El docente debe proponer y promover distintas formas de evaluación en el aula, de tal manera que no se enfoque solo en la evaluación de tipo escrita-sumativa, sino en otras formas que puedan generar diversos resultados.
3. Los docentes deberían traspasar la barrera de la nota para propiciar espacios de reflexión y socialización, no solo entre ellos, sino también con los directivos, para así dialogar sobre cualquier tema problemático o dificultad que los estudiantes tengan, de forma que desarrollen y apliquen estrategias que permitan superar las barreras y dificultades encontradas en el aula.

Palabras clave: evaluación, evaluación en el aula, evaluación en lenguaje, propuesta de evaluación, evaluación experimental.

N.º 058

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadora asesora: Ana Virginia Triviño R.

Título: La evaluación como investigación: una experiencia de aula de ciencias sociales. Rutas de evaluación.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vivencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: En esta investigación, realizada en el Colegio El Cortijo-Vianey, se buscó la construcción de un proceso evaluativo desde el conocimiento y el pensamiento social, teniendo en cuenta tanto el contexto social como el cultural. De tal manera, se propuso que la evaluación pasara del modelo técnico-instrumental hasta lograr un redireccionamiento de las prácticas pedagógicas hacia un proceso dialéctico continuo.

Ideas fuerza:

1. La investigación permitió evidenciar que la evaluación en el aula es el centro del proceso educativo, porque permite indagar, confrontar y discernir sobre las experiencias en el aula para así hallar el saber disciplinar por medio de la práctica pedagógica.
2. La evaluación es un fuerte elemento de reflexión pedagógica, pues permite a los docentes conocer y proponer nuevas formas y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, como consecuencia, se promueve el reemplazo de la enseñanza tradicional por una que esté más enfocada en el desarrollo de la competencia social de los estudiantes, de tal manera que se entienda como un proceso integral, formativo y comunicativo, promotor de la inclusión y la equidad.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en ciencias sociales, rutas de evaluación.

N.º 059

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Investigadores principales: Claudia Patricia Malagón y Gloria Figueroa Ovalle.

Título: Experiencia de evaluación en el aula. La construcción colectiva de la evaluación en ciencias sociales: una herramienta de aprendizaje y reconocimiento.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Evidenciar el cuestionamiento que manifiestan los docentes de sociales de dos instituciones educativas distritales acerca de las estrategias o instrumentos que podrían implementarse en medio de la interacción enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar la relación de las ideas, los conceptos e imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre el estado, el poder, la política, la pobreza, el dinero y demás, con los eventos de su realidad social y su contexto.

Ideas fuerza:

1. Se requiere realizar más de un tipo de evaluación en el aula, para así poder analizar realmente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus concepciones de mundo.
2. Se promueve hacer uso de narrativas, entrevistas y debates, además de las pruebas y las evaluaciones externas.
3. Los docentes deberían plantear logros cognitivos a partir de las categorías literal, inferencial y crítica, además de concebir la evaluación como una herramienta pedagógica, flexible, continua y abierta.
4. Se concibe la evaluación como herramienta posibilitadora de la revisión y el replanteamiento de toda la práctica pedagógica.
5. Es necesario implementar la evaluación como una herramienta que permita analizar el proceso de aprendizaje y la cosmovisión de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación en ciencias sociales, rutas de evaluación.

N.º 060

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadores: Rubén Darío León y Jaime Alberto Rodríguez.

Título: Teoría y praxis de la evaluación en ciencias sociales.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación busca que los estudiantes sean partícipes de su proceso de evaluación, además de fortalecer las estrategias sociales de confrontación, comprensión, y construcción de significados por medio de la clase de ciencias sociales, de forma tal que se pueda responder a la pregunta: ¿cómo ajustar el actual modelo de evaluación en ciencias sociales del Colegio Marsella a los requerimientos actuales de una evaluación comprensiva e integral?

Ideas fuerza:

1. La evaluación es fundamental en la enseñanza para la comprensión, porque además de ser un juicio de valor, corresponde a un instrumento de investigación que permite la construcción y la organización de conocimientos sobre las prácticas pedagógicas dentro de la escuela.
2. Es necesario crear espacios donde el estudiante desarrolle su autonomía frente a su desempeño académico y convivencial, además de promover la evaluación como un factor ligado al aprendizaje.
3. El conocimiento debe verse ligado a la actividad humana, como la posibilidad de construir el sentido social, debe apropiarse de los aprendizajes, así como formular y resolver problemas y preguntas.
4. El modelo de evaluación propuesto en cualquier institución debería corresponder a una valoración continua, que permita la retroalimentación y que promueva la construcción y comprensión del mundo social.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación comprensiva, evaluación integral, ciencias sociales.

N.º 061

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadores principales: Lilia Stella Tarazona Romero y Myriam Cristina Zapata Corredor.

Título: Experiencia de evaluación en el aula: la evaluación y la enseñanza en el aula de ciencias sociales desde los centros de interés.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación tiene como objetivo la realización de una propuesta de evaluación autoevaluativa y heteroevaluativa de las ciencias sociales, que promueva cambios cognitivos y procedimentales en los alumnos de sexto grado del colegio IED Santa Librada, en vista de la influencia que tienen las carencias afectivas, la falta de acompañamiento de los padres y el abandono, entre otros factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes.

Ideas fuerza:

1. En las prácticas evaluativas cotidianas es importante realizar y reconocer el avance de los estudiantes, por medio un registro continuo de las fortalezas, debilidades, avances y barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Por medio del desarrollo de la comprensión del conocimiento que adquiere el estudiante, no solo en su clase sino también en la práctica evaluativa, se pueden desarrollar cambios cognitivos y procedimentales que permiten dar sentido y significado a los fenómenos sociales y educativos que sucedan en su entorno, es decir, una evaluación sobre la comprensión o el conocimiento del mundo social.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación comprensiva, evaluación integral, ciencias sociales.

N.º 062

Autor: Rocío Ruiz Niño, Rodrigo Castro Zúñiga, German Sarmiento, Erwin Chacón Ardila.

Título: Transformación de escenarios educativos con la aplicación de las TIC en enseñanza y evaluación de ciencias sociales.

Naturaleza (tipo de texto): Investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Analizar los diversos cambios que se producen en la enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual, enfocándose en su proceso evaluativo. Este proyecto busca crear una propuesta didáctica de evaluación basada en contextos, que ayude a la comprensión de un tema específico para, de esta forma, generar una mejora, aunque sea pequeña, en la calidad educativa, que genere en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, teniendo en cuenta la creciente importancia de la adaptación a las nuevas tecnologías, su uso y el acceso a las mismas.

Ideas fuerza:

1. La escuela pedagógica experimental retoma elementos epistemológicos y ontológicos del constructivismo y, desde la práctica, se constituye en una experiencia alternativa al introducir la dimensión social como un elemento clave para la construcción del conocimiento y para pensar el lugar de la evaluación en los procesos de aprendizaje.

2. La escuela pedagógica experimental es también una experiencia innovadora, desde una perspectiva crítica, debido a que supera las consideraciones del aula para potenciar en los sujetos una lectura crítica frente a los vínculos con el contexto, desde una posición ética y política que busca la transformación de lo conocido y posibilita en el sujeto un cambio en la orientación de sus acciones.

Palabras clave: evaluación, ciencias sociales, TIC, entorno virtual, evaluación virtual.

N.º 063

Autor: María Angélica Briceño Pira.

Título: La evaluación como investigación. Una propuesta de experimentación en el aula.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación se realiza con el fin de demostrar que los estudiantes no desarrollan buenos escritos por varios factores, ya sea por la escasez de vocabulario, por el desconocimiento de los temas sobre los cuales escriben, por la falta de un buen acompañamiento docente o por muchas otras razones.

Ideas fuerza:

1. Al darles las bases metodológicas y las herramientas necesarias, los estudiantes logran mejorar la escritura de sus propios textos, es por ello que se eligió abordar los textos narrativos, porque estos tienen los elementos adecuados que los apoyan en la construcción de nuevos textos desde su subjetividad y, además, les permiten mejorar sus procesos de lectura y comprensión.
2. Al poner en marcha la secuencia didáctica, constantemente se generan reflexiones sobre las diversas metodologías y la pertinencia de las mismas; vale la pena resaltar que el docente, al planear, construir y crear las secuencias didácticas, permite al estudiante abordar con mayor profundidad los conceptos que le ayudarán a mejorar sus procesos de aprendizaje.
3. Cuando se elaboran secuencias didácticas con un propósito específico, como en este caso, tomar el texto narrativo como estrategia de mejoramiento de la escritura no significa que simplemente se cumpla ese objetivo, sino que además están inmersos otros procesos que conllevan a reflexiones sobre el uso formal del lenguaje, tales como la ortografía, la gramática, los signos de puntuación, los tiempos verbales, etc.

Palabras clave: evaluación, investigación, propuesta de evaluación en el aula, lenguaje.

N.º 064

Autor: Mauricio Pérez Abril, Fanny Blandón Ramírez.

Título: La evaluación como investigación. Una propuesta de experimentación en el aula.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: El informe presenta cinco secuencias didácticas que permiten un acercamiento a la comprensión de las situaciones de evaluación que se dan en el aula con referencia a temas como la elaboración de un texto narrativo, la comprensión de discursos orales, la construcción de conceptos en matemáticas, privilegiando las producciones orales de los estudiantes, la comprensión y la producción de una caricatura de opinión y la competencia literaria en la comprensión de un texto narrativo.

Ideas fuerza:

1. La propuesta de evaluación didáctica en el aula no se restringe a los resultados de las pruebas escritas, sino que incluye la valoración de las actuaciones de los estudiantes en actividades con diversidad de géneros textuales, trabajos de investigación sobre temáticas de interés y producción de textos (orales, escritos, gráficos), entre otros.
2. Esta evaluación posibilita reconocer no solo la formalización del lenguaje, sino también diversas interpretaciones de conceptos, procesos desarrollados, procedimientos y estrategias utilizadas al abordar situaciones específicas, formas de argumentación y de razonamiento implícitos en la interacción entre estudiantes, o entre estos y el profesor.
3. Las prácticas evaluativas en la enseñanza entran un significativo potencial formativo tanto para los docentes como para los alumnos. Es decir, portan un fuerte valor didáctico, dado que en las aulas pueden constituirse en mediadoras genuinas entre el enseñar y el aprender.

Palabras clave: evaluación, investigación, lectura, enseñanza de lenguas.

N.º 065

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Investigadores principales: Teresa Rodríguez, Pilar Pachón, Hugo Rodríguez.

Título: Proyecto de investigación sobre evaluación: INEM Santiago Pérez.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Este proyecto de investigación se desarrolla en la IED INEM Santiago Pérez, con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas evaluativas actuales e incentivar una mejoría en los resultados obtenidos en los procesos evaluativos por medio de estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a partir de la generación dialógica de consensos y acuerdos establecidos entre los docentes y los estudiantes.

Ideas fuerza:

1. La investigación evidenció la ausencia de experimentos en el área de las ciencias naturales en el grado quinto, ya que los estudiantes carecen de la capacidad argumentativa para responder ante estos y se evidencia en su mayoría que los ejercicios se basan en el manejo de competencias textuales básicas, como la identificación y la explicación.
2. La concepción de evaluación, según los estudiantes, es la de verificación y cumplimiento de los deberes propuestos, realizada únicamente por parte del docente. Sin embargo, al emplear la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes empezaron a evaluarse a sí mismos, así como unos a otros, según una necesidad de consenso y autogestión, que relacionó conceptos, competencias y desempeños.
3. Si la autoevaluación y la coevaluación se aplican de manera adecuada, pueden desencadenar una apropiación de los objetivos por parte de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, evaluación educativa, autoevaluación, coevaluación.

N.° 066

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadores principales: Carlos Andrés Navarro Ramírez, María Lucrecia Gómez Sierra y Jean Yesid Peña Triana.

Título: La experimentación como hilo conductor del concepto de la ley de gravedad y estructuras como el aparato digestivo y el aparato circulatorio.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación pretende explorar a fondo la aprehensión de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, como las operaciones mentales, la adquisición de lenguaje científico y la manipulación del conocimiento. Además, se plantean estrategias didácticas que los docentes pueden emplear en su desempeño e innovar en su clase.

Ideas fuerza:

1. Mediante la conceptualización se logran desarrollar habilidades de pensamiento de nivel alto y, por lo tanto, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos a su vida diaria.

2. El docente es el encargado de facilitar el desarrollo de habilidades del conocimiento y puede lograr que los estudiantes de bajos recursos desarrollen un nivel alto de desempeño en las operaciones mentales, aunque se podría desarrollar con más esfuerzo; sin embargo, ese tipo de operaciones no serán posibles si se continúa desarrollando la interacción pedagógica basada en el esquema de la escuela tradicional, es decir, centrándose en actividades memorísticas y de repetición, en vez de efectuar la enseñanza y la evaluación por medio de actividades y estrategias de conceptualización, experimentación y reflexión.

Palabras clave: experimentación, biología, evaluación, evaluación educativa.

N.º 067

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadores principales: Claudia Marcela Cruz González y Yesid Alfonso Carrero Cruz.

Título: Evaluación como herramienta autorreguladora del aprendizaje a partir de la construcción de estructuras tridimensionales.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación tuvo lugar en el Colegio de la Presentación Fátima y su objetivo fue contribuir a la mejora de los procesos evaluativos llevados a cabo por los docentes de ciencias naturales. Esta renovación busca cambiar los métodos memorísticos de evaluación, que se limitan a dar un juicio de valor cuantitativo, por unos que le permitan al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, así como encontrar sus dificultades.

Ideas fuerza:

1. La evaluación se convirtió en una estrategia de reflexión y de autorregulación sobre el aprendizaje propio, lo cual permite identificar las dificultades y las concepciones sobre el aprendizaje, desarrollando así un pensamiento de tipo autónomo y crítico.
2. El uso de estrategias didácticas para el aprendizaje facilita la adquisición de nuevos conceptos y también posibilita el desarrollo experimental del estudiante; además, ayuda a elevar su interés.
3. Es necesario realizar una innovación en las prácticas de enseñanza y evaluación, para propiciar el desarrollo del pensamiento científico del estudiante.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, aprendizaje, autorregulación.

N.° 068

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Investigadores principales: John Fabio Aguilar Sánchez y Diana Patricia Neisa.

Título: Evaluación vista desde los conceptos de densidad y palanca.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación tiene como objetivo realizar una prueba en la que se evidencie la evaluación en ciencias naturales, basada en el uso de materiales concretos, para verificar no solo las hipótesis y los conceptos previos, sino también las reacciones de los alumnos ante las situaciones de los laboratorios en ciencias naturales, ante el aprendizaje de densidad y la palanca.

Ideas fuerza:

En la investigación se establecieron cuatro criterios:

1. El primer criterio es el de la curiosidad y observación, pues gracias a la manipulación de materiales o instrumentos como las balanzas, es más fácil desarrollar una prueba, porque se asocia lo que se pregunta en la prueba con el aprendizaje adquirido de forma práctica.
2. El segundo criterio es el de la manipulación de instrumentos: se establece que para los estudiantes fue útil y pertinente manipular instrumentos durante la realización de la prueba, pues esto permitió verificar lo cuestionado con el material a su disposición, para así poner en práctica las preguntas relacionadas y corregir los errores previos sobre sus ideas o concepciones.
3. El tercer criterio es el procedimental, en el cual se afirma que, gracias al uso de los materiales en la evaluación, se logró una mayor cantidad de respuestas correctas, debido a que los estudiantes compararon los resultados, hallando así las respuestas correctas.
4. En el criterio vivencial, se menciona que la experimentación genera cambios en la forma de pensar del estudiante; además, creció el interés de los estudiantes durante la prueba.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación en ciencias naturales, densidad, palanca.

N.º 069

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinador: Mario Armando Higuera Garzón.

Título: A propósito de lo que ocurre en el aula de ciencias.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Instituto/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación tiene como objetivo fortalecer el quehacer pedagógico en el aula, por medio de la implementación de estrategias didácticas que mejoren el aprendizaje en los estudiantes y, por otro lado, que las valoraciones realizadas por los docentes en el aula sean más reales, más cercanas a la vida de los estudiantes y, a su vez, más precisas, de tal manera que los docentes no solo serán formadores del conocimiento sino también de la personalidad de los estudiantes.

Ideas fuerza:

1. Se puede definir la evaluación como una acción procesual con miras a fortalecer los procesos de aprendizaje y a replantear las posibles soluciones que se han presentado a lo largo del proceso de aprendizaje de los alumnos.
2. El objeto de la evaluación son las competencias, la finalidad, según los autores, es formativa y el agente de la evaluación es el docente, aunque se puede complementar con la autoevaluación y la heteroevaluación que realizan los estudiantes.
3. La metodología de la evaluación es cualitativa, ya que su mayor objetivo es la reflexión escrita de las fortalezas, debilidades y el alcance de los objetivos.

Palabras clave: evaluación, evaluación educativa, evaluación en ciencias, movimiento pendular.

N.º 070

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Coordinadores de la investigación: Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez.

Título: La oralidad como camino hacia la comprensión de las matemáticas.

Naturaleza (tipo de texto): informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Instituto/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Esta investigación busca que los docentes encaminen sus esfuerzos a desarrollar actividades que les permitan a los estudiantes obtener mejores resultados y, además, darles más sentido a las prácticas evaluativas, teniendo en cuenta preguntas básicas como qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. El fin de la investigación es transformar la evaluación al interior del aula, como un proceso de acompañamiento y reflexión que permita la construcción de conocimientos matemáticos y el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Ideas fuerza:

1. La realización de evaluaciones formativas y procesuales no es fácil, tampoco la interacción oral. Ni los procesos metaverbales ni la escritura se realizan con frecuencia y tampoco son relevantes por parte de los estudiantes, por tal razón predomina el uso de las evaluaciones sumativas, ya sea orales o escritas.

2. Los componentes del seguimiento acerca del desempeño del estudiante permiten reflexionar y retroalimentar sobre las estrategias pedagógicas, pues se logra identificar las debilidades; además, la función de tales componentes de seguimiento, más que hacer una valoración sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, es lograr un acercamiento al proceso de aprendizaje del estudiante.

3. Los procesos metaverbales y de expresiones orales y escritas también se ven enriquecidos con el paso de las sesiones, puesto que los estudiantes, al tener que reflexionar y expresar sus reflexiones con mayor frecuencia, desarrollan una participación espontánea más enriquecedora.

Palabras clave: oralidad, matemáticas.

N.º 071

Autor: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
Investigadores principales: María Angélica Briceño e Itzel Carvajal Díaz.

Título: La evaluación de aula en lenguaje. El texto narrativo como estrategia de mejoramiento de la escritura en estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: La investigación se centra en la presentación de una secuencia didáctica de lenguaje basada en la lectura y la escritura de textos narrativos para el mejoramiento de la escritura en estudiantes de cuarto de primaria. Se busca demostrar que la evaluación no está aislada de los procesos del aula, sino que depende de ellos y que, incluso, tanto el docente como el estudiante pueden reflexionar a partir de las actividades realizadas y su pertinencia.

Ideas fuerza:

1. La secuencia didáctica permitió la generación de reflexiones, planeaciones, construcciones y creaciones didácticas que le ayudaron al docente a solucionar los problemas que acechaban a la práctica de enseñanza-aprendizaje.
2. La aplicación de textos narrativos en la práctica de enseñanza-aprendizaje no solo mejora la lectoescritura, sino que también brinda precisiones sobre el uso de la lengua en los estudiantes en aspectos como la ortografía, la gramática, los signos de puntuación, los tiempos verbales, entre otros.
3. Este tipo de secuencia didáctica aumenta el nivel de motivación y de participación de los estudiantes en la clase y, como consecuencia, se evitan conflictos de convivencia en el aula debido al diálogo, la participación y la opinión sobre el trabajo propio y el de los demás.

Palabras clave: evaluación, evaluación en el aula, evaluación en lenguaje, texto narrativo, estrategias de mejoramiento.

N.º 072

Autor: Alba Luz Castañeda A. y Mery Aurora Poveda C.

Título: Tendencias en la organización lógica de cuentos escritos por niños de segundo y cuarto de primaria del Colegio Nydia Quintero de Bogotá.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Instituto/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Este proyecto es un aporte al estudio del problema de la producción de textos narrativos y su relación con el desarrollo lógico del lenguaje en primaria. Los objetivos que orientan el proyecto son: 1. Definir y seleccionar algunas categorías que muestren la organización lógica en los cuentos de los niños objeto de estudio. 2. Caracterizar algunas tendencias de complejidades existentes en la organización lógica de los cuentos, desde las categorías seleccionadas. 3. Elaborar criterios y procedimientos para evaluar los cuentos escritos por los niños, desde las tendencias encontradas.

Ideas fuerza:

1. Estructura: todos los cuentos poseen una estructura narrativa, pues incluyen un narrador y su punto de vista, los hechos, los personajes, el lugar, en un tiempo y un ambiente determinados.
2. Unidad temática: todos los cuentos mantienen un tema alrededor de los personajes principales.
3. Coherencia: algunos de los cuentos no presentan la información necesaria para establecer una adecuada relación entre las partes de las oraciones del texto y no parecen percibirlo por su propia cuenta, sino hasta que alguien externo les pregunta por la incoherencia.
4. Cohesión: los niños utilizan diferentes elementos de cohesión textual. Para el análisis se tomó en cuenta el manejo de verbos, de conectores oracionales, la correferencia y las relaciones entre ellas. Ningún cuento presenta problemas con el manejo de los tiempos verbales propios de la narración.

Palabras clave: cuentos, evaluación en lenguaje, intercambios comunicativos, discurso narrativo.

N.º 073

Autor: Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez.

Título: La evaluación como investigación: una propuesta de experimentación en el aula. La oralidad como camino hacia la comprensión de las matemáticas.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: El objetivo principal de este proyecto es proponer nuevas alternativas de evaluación en matemáticas, acorde con las actuales políticas educativas en las que se involucra al estudiante de una manera más participativa en la clase. Los docentes buscarían un aprendizaje más significativo en lugar de limitarse a desarrollar actividades que les permitan a los estudiantes obtener "buenos" resultados en las pruebas de Estado, sin tener ni siquiera una idea clara de lo que se evalúa.

Ideas fuerza:

1. Se tuvieron en cuenta los procesos pedagógicos propuestos para la verificación de las etapas en el aula, las cuales resultaron muy representativas, debido a que los procesos orales y escritos no eran muy comunes en la enseñanza de las matemáticas dentro de este grupo de estudiantes.
2. Se percibe una carencia de estrategias en el proceso educativo, pues el lenguaje y los procesos asociados a este (oralidad, procesos metaverbales y escritura) no son parte de la cotidianidad de los estudiantes, lo cual dificulta su interacción, porque se suelen boicotear las intervenciones entre ellos mismos, lo que genera aversión a involucrarse en el proceso formativo a través de la participación espontánea y, además, denota la falta de tolerancia y el irrespeto hacia otro tipo de posturas que enriquecen los procesos individuales en el aula y que simplemente no se dan.
3. La oralidad y la escritura nos permiten acercarnos e interactuar en la construcción de conceptos o soluciones de situaciones problemáticas en una asignatura como las matemáticas.

Palabras clave: evaluación, matemáticas, secuencia didáctica.

N.º 074

Autor: Mauricio Pérez Abril y Fanny Blandón Ramírez.

Título: La evaluación como investigación: una propuesta de experimentación en el aula. La evaluación de aula en lenguaje.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Fundación Universitaria Monserrate.

Editorial: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico.

Objetivo: Esta investigación muestra una propuesta innovadora que utiliza la reflexión metaverbal como elemento fundamental, a través de una secuencia didáctica sobre la lectura, el análisis y la creación de caricaturas de opinión, que se realiza en 18 sesiones con estudiantes de grado sexto. Esta experiencia pretende demostrar que la reflexión metaverbal dentro de un proceso de evaluación facilita y mejora la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y proporciona una manera más provechosa de realizar la evaluación, ya no centrada solo en los resultados sino en observar el proceso que desarrolla el estudiante.

Ideas fuerza:

1. El desarrollo de la secuencia didáctica se constituye en una propuesta innovadora alrededor de la evaluación, que permite la reflexión metaverbal como un elemento fundamental en la construcción de análisis y construcción de conceptos propios de la lengua.
2. La actividad metaverbal o uso de la oralidad como metodología en el aula para la evaluación permite concientizar a los estudiantes de su propio proceso y el de sus pares.
3. La autoevaluación y la coevaluación facilitan que los estudiantes se puedan reconocer como individuos activos dentro del proceso de aprendizaje.
4. La actividad metaverbal y la discusión argumentada que se desarrollan dentro de un proceso evaluativo mejoran la competencia comunicativa de los estudiantes; además, facilitan la construcción y la reflexión sobre el lenguaje en el aula, pues a través de ellas se evidencian los niveles de concientización de los estudiantes.

Palabras clave: reflexión metaverbal, didáctica, evaluación de aula, lenguaje.

N.º 075

Autor: Wilson Reinaldo Cifuentes.

Título: Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en la comprensión de un texto narrativo.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: Este proyecto pretende demostrar la competencia literaria de los estudiantes con base en un análisis que exige categorías como la interpretativa, la argumentativa y la deductiva. Para el desarrollo del proyecto se tomó como punto de partida la importancia de plantear la secuencia didáctica como un proceso de conocimiento y formación en que los estudiantes evidencian la relevancia de la literatura en la comprensión de la vida cotidiana; de esta forma, se observa también cómo la literatura se establece como una representación del mundo real.

Ideas fuerza:

1. Las actividades propias de la lingüística y la literatura adquieren el mismo grado de importancia en el área del lenguaje como disciplina académica, en tanto comparten un mismo objeto común de trabajo: el discurso.
2. La articulación de dos tópicos consustanciales, las funciones del lenguaje y el proceso comunicativo con los textos literarios pertenecientes al género narrativo, es imprescindible.
3. Acerca del carácter pedagógico, este concierne directamente a la didáctica y a la evaluación como procesos esenciales de la pedagogía contemporánea.
4. La comprensión de lectura, con base en textos narrativos, establece una analogía entre estos relatos y la cotidianidad de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, secuencia didáctica, literatura, comprensión lectora.

N.º 076

Autor: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Investigadores principales: Gladys Amaya Rosario y Ana Isabel Rosas de Martínez.

Título: Investigación en alternativas en evaluación de aprendizaje.

Naturaleza (tipo de texto): Informe académico.

Vigencia de la publicación (año): 2008.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: En esta investigación se concibe la evaluación como uno de los aspectos más problemáticos de la educación, de tal manera que se busca documentar, investigar, reflexionar y construir nuevas alternativas que enriquezcan las prácticas de evaluación en cuanto al enriquecimiento de las concepciones y las prácticas locales en evaluación.

Ideas fuerza:

1. Acerca de la evaluación, la investigación plantea una mirada crítica, con un enfoque humanístico y holístico, cuya tendencia involucra al estudiante de forma activa, quien es a la vez sujeto y objeto de evaluación.
2. Se concluye que la evaluación debería realizarse a partir de las necesidades del estudiante, de sus características y de la realidad de los contextos.
3. La investigación aborda el estudio de la evaluación desde una diversidad de posturas metodológicas y perspectivas teóricas; además, se concluye que las posturas teóricas sobre la evaluación se articulan de forma práctica a los procesos realizados en el aula.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizaje, alternativas de evaluación, evaluación en lenguaje, evaluación en matemáticas, evaluación en ciencias naturales, evaluación en ciencias sociales.

N.º 077

Autor: Francisco Pérez Calle y María José Liévano.

Título: Prácticas de evaluación escolar en el aula en Bogotá.

Naturaleza (tipo de texto): Informe de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 2009.

Institución/organización: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: El objetivo de este estudio es identificar y caracterizar, con información primaria, las prácticas de evaluación y calificación de los aprendizajes de los estudiantes que emplean los educadores de establecimientos oficiales de Bogotá, mediante una encuesta a una muestra representativa de 2000 educadores oficiales de la ciudad, de primaria y secundaria. El propósito de la investigación es informar sobre la política pública de evaluación en establecimientos oficiales, a partir de la práctica cotidiana en las aulas, con recomendaciones.

Ideas fuerza:

1. La mayoría de educadores se sienten a gusto con enseñar en los grados en los que actualmente ejercen y, si quisieran cambiar de grados, lo harían hacia los grados superiores; además, la mayoría de docentes oficiales de la ciudad se sienten muy bien capacitados para evaluar a sus estudiantes.
2. Los maestros consideran que los propósitos de la evaluación entre la teoría y la práctica están muy cerca entre sí y, contrario a lo esperado, tienen buen concepto de las pruebas estandarizadas.
3. Se concluye que los docentes de primaria, comparados con los de secundaria y media, cuentan con una institucionalidad que promueve el aprendizaje y pone a los estudiantes en el centro de la actividad escolar.
4. Los colegios de secundaria y media, comparados con los de primaria, cuentan con una institucionalidad en que el estudiante no está en el centro de la actividad escolar.

Palabras clave: evaluación educativa, Secretaría de Educación, profesores, calificación, calidad.

N.º 078

Autor: Luis Guillermo Díaz Monroy y Guillermo Bustamante Zamudio.

Título: Factores asociables al desempeño en el área de lenguaje.

Naturaleza (tipo de texto): Síntesis de informe final de investigación.

Vigencia de la publicación (año): 1999-2000.

Institución/organización: Universidad Nacional de Colombia.

Editorial: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Objetivo: El documento tiene el propósito de presentar una síntesis del informe final de la investigación *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional*. La síntesis se presenta en tres capítulos; en el primero se contextualiza la evaluación de la calidad; en el segundo capítulo se busca sustentar aquellos conceptos que suelen considerarse como asociados al desempeño, a la participación del alumno, a los libros, a la "eficiencia interna" y a las disciplinas; en el tercer capítulo se hace un minucioso análisis aplicado a las políticas educativas y su relación con la evaluación masiva.

Ideas fuerza:

1. Hay un lenguaje internacional de la política educativa que fortalece la mirada cuantitativa de la evaluación en aras de la evaluación de la calidad en la que predomina la homogeneidad en las pruebas, la clasificación, la medición sin reflexión. Los factores "asociados" se han buscado asistemáticamente, pero podrían buscarse desde una concepción compleja de escuela.
2. La educación debe ser guiada por los hallazgos investigativos que provengan de la construcción de una teoría compleja, exhaustiva en la medida de lo posible, dinámica (cambiante en el tiempo) y perfectible; que se pueda aprender de la historia del diseño de la política educativa en el país.
3. Debería haber sustentos explícitos y debatibles en el campo académico, que permitan proponer unos factores asociables al desempeño, pero estructurados entre sí; que sea posible diseñar instrumentos al servicio de la investigación educativa, que se transformen a la luz de esta, pero que también posibiliten su desarrollo.

Palabras clave: evaluación, desempeño, lenguaje, política educativa, calidad de la educación.

N.º 079

Autor: Fabio Jurado Valencia.

Título: La evaluación externa en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua extranjera.

Naturaleza (tipo de texto): Resumen de ponencia.

Vigencia de la publicación (año): 2003.

Institución/organización: Universidad Nacional de Colombia.

Editorial: Universidad Nacional de Colombia.

Objetivo: El segundo capítulo del libro, titulado *La evaluación externa en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua extranjera* fue escrito con base en una investigación realizada por el Grupo de Investigación de Evaluación de Competencias, de la Universidad Nacional de Colombia, cuyo interés se centró en el análisis de las pruebas de del área lenguaje de Icfes.

Ideas fuerza:

1. Las pruebas estandarizadas, en este caso la prueba Icfes, no promueven la construcción de conocimientos, del pensamiento crítico y propositivo, ni tampoco permiten superar los niveles actuales de lectura en los estudiantes, puesto que la evaluación se centra en la comprensión de textos, pero deja de lado otras habilidades lingüísticas y operaciones mentales.
2. En cuanto al área de matemáticas, se menciona que las pruebas estandarizadas tienen un inconveniente a la hora de formular preguntas, porque se enfocan, en general, en el conocimiento de definiciones o conceptos, es decir, en el aspecto memorístico, y no en promover la capacidad de solución de problemas.
3. En cuanto al área de inglés, con base en los resultados obtenidos hasta el 2001, el nivel de los estudiantes se ha incrementado progresivamente, hecho que ha sido influenciado por el aumento de las investigaciones y publicaciones locales y los programas de formación para docentes.

Palabras clave: evaluación, evaluación externa, pruebas Icfes.

N.º 080

Autor: Fabio Jurado Valencia, Carlos Augusto Hernández y Rodrigo Parra Sandoval.

Título: Aspectos complementarios a la discusión (*Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones* - Capítulo 4).

Naturaleza (tipo de texto): Resumen de ponencia.

Vigencia de la publicación (año): 2003.

Institución/organización: Universidad Nacional de Colombia.

Editorial: Universidad Nacional de Colombia.

Objetivo: En el cuarto capítulo del libro se considera la dimensión ética y estética de la evaluación abordada por Carlos Augusto Hernández, quien menciona que lo que uno podría llamar competencia académica es, en realidad, solo lo que se ve flotar de un iceberg, y es solo esa pequeña parte la que puede ser evaluada en un examen en forma de *test*. Luego Rodrigo Parra Sandoval analiza la dimensión etnográfica y María del Carmen Curtí presenta la evaluación y formación docente en Uruguay.

Ideas fuerza:

1. La evaluación debe ser vista como más que un instrumento de medición del grado en que se adquieren o no los conocimientos, y tener en cuenta factores éticos, estéticos y etnográficos que tienen influencia sobre la evaluación y el proceso educativo.
2. Es importante transformar los modelos canónicos de la evaluación para trascender las pruebas de lápiz y papel hacia otras estrategias más innovadoras.
3. Se deben desmonopolizar los programas de evaluación y exigir debates abiertos entre las agencias que los lideran y promueven; esto permite cruzar los datos de las distintas aplicaciones.
4. Se recomienda descentralizar los procesos de evaluación y reconocer a las comunidades educativas de las distintas regiones del país como sujetos protagonistas de la evaluación.

Palabras clave: dimensión ética, dimensión estética, dimensión etnográfica, evaluación externa.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Centro de Documentación sobre Evaluación y Calidad Educativa [CEADEL]. <https://ceadel.org.ar/centrodoc/?p=376>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje centrada en competencias. En: J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 225-230). Morata.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas*, 24, 22-31.
- Ardila Duarte, G. y Pabón Pérez, H. L. (2009). *Estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás 2007-2008*. Universidad Santo Tomás.
- Arias, F., Gómez, A., Martínez, L. y Torres, M. (1998). *Estado del arte sobre la investigación en evaluación del aprendizaje del currículo y la institución en la Maestría en Evaluación en Educación desde 1986 hasta 1997*. Universidad Santo Tomás.
- Arredondo, M., Díaz, R., López, G., Mercado, R. y Rincón, A. (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa, en México*. Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], Centro de Estudios sobre la Universidad [CESU].
- Banco Mundial (2015). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2015: Mente, sociedad y conducta, cuadernillo del "Panorama general"*. Banco Mundial.
- Barbier, J. M. (2002). *La evaluación de las competencias*. Octaedro.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas.
- Brígido, A. M. (2004). *El uso de la comparación en el análisis del sistema educativo nacional* [Ponencia]. Primer Congreso de Educación Comparada. Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Caballero, A., Manso, J. Mantarraz, M. y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Camargo, A., Rodríguez, C. Hernández, L. y Rincón, M. (2008). *La investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000-2004*. Convenio Andrés Bello.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Consejo Nacional para la Evaluación de Programas de Ciencias.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Cerda Gutiérrez, H. (1991). *Evaluación educativa: fundamentos, procesos y técnicas*. Editorial El Búho.
- Cifuentes, M. R., Osorio, F. y Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte*. Cuadernillos de Trabajo Social, Universidad de Caldas.
- Colom, A. J. y Domínguez, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Ariel.
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En B. Mano, R. Mcmeekin, J. Puryear y D. Winkler (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 10-18). Editorial San Marino.
- Delors, J. (1997). *Informe de educación para el siglo XXI*. Santillana y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco].

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa. Gedisa.
- Díaz Ballén, J. (2010). Currículo y evaluación en el marco del Decreto 1290 de 2009: ¿políticas o pedagogía? *Praxis & Saber*, 1(1), 117-149. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087
- Díaz Ballén, J. (2018). *Balance teórico, epistémico y metodológicos de la educación comparada. Relaciones y perspectivas de la educación comparada*. Editorial Académica Española.
- Díaz Ballén, J. (2019). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga, *Evaluación académica* (pp. 11-31). Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Á. y Hernández, F. (2002). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Tomo 4. Trillas.
- Díaz Borbón, R. (2004). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. *Revista Opciones Pedagógicas*, 29-30.
- Díaz Borbón, R. (2008). El llamado a cuentas de la evaluación docente. *Revista Opciones Pedagógicas*, 38, 180-192.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Epstein, E. H. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En M. A. Navarro (Coord.), *Educación comparada: perspectivas y casos* (pp. 11-21). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública básica secundaria y media en Colombia*. Unibiblos.
- Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). *Learning and teaching styles in engineering education*. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fernández, M. (2011). *Congreso Internacional Evaluación 2011. Evaluación para la calidad de la educación*. Secretaría de Educación de Bogotá.
- Ferreres, A. R. (2006). *Neuropsicología cognitiva: Fundamentos y aplicaciones*. Paidós.

- Flórez Romero, R., Castro Martínez, J. A., Galvis Vásquez, D. J., Acuña Beltrán, L. F. y Zea Silva, L. A. (2016). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Förster Marín, C. y Rojas-Barahona, C. A. (2008). *Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad*. *Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.
- Gamma, A. (2013). *La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García Carrillo, L. S. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J., García, Ruiz, M. J. y Gavari, E. (2012). *La educación comparada en tiempo de la globalización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED].
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]*.
- Gimeno, J. (1993a). El profesorado, ¿mejora la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-27.
- Gimeno, J. (1993b). *La evaluación: perspectivas, funciones y metodología*. Instituto Superior de Profesores.
- Gimeno, J. (1997). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.
- Gimeno, J. (2002). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-352). Morata.
- González Pérez, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96.
- Guevara Patiño, R. (2019). *Miradas a la investigación en evaluación del aprendizaje en Bogotá: Estado del arte 2002-2012*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

- Heritage, M. (2017). *Evaluación para informar el aprendizaje: el rol de la evaluación formativa en un sistema de evaluación*. Trabajo presentado en el seminario internacional "Más allá de las notas: buenas experiencias de evaluación de los aprendizajes". Santiago de Chile. 23 de marzo de 2017.
- Hernández, F. (1998). *Evaluar para comprender y mejorar la práctica*. En F. Imberón (Ed.), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 233-252). Graó.
- Hernández, M. (2015). *Estrategia de Intervención pedagógica para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores*. Grin.
- Hilker-Bereday, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik*. Max Hueber.
- House, E. R. (1972). *The descriptive-evaluative perspective in evaluation*. En R. E. Stake (Ed.), *Perspectives on educational evaluation* (pp. 21-28). Illinois Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Señal.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2004b) *Lineamientos de evaluación para Bogotá*. Secretaría de Educación de Bogotá e IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2004a). *Evaluar para comprender. Una mirada alternativa a la evaluación escolar*. IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2009). *Prácticas de evaluación en el aula: una mirada desde la escuela pública en Bogotá*. IDEP.
- Iyanga, A. (2003). *Política de la educación y globalización neoliberal*. Universidad de Valencia.
- Jiménez, A. y Torres, A. (Comps.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, J. (2016). *El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En *El posgrado en educación en México* (pp. 123-151). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IIUUE].
- Lipman, P. (2009). *Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida*. Routhledge Falmer.

- Lozano, M., Gómez, M. y Hewitt, N. (1998). *Estado de arte de las investigaciones, estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santa Fe de Bogotá en la década de 1987-1997*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Luzuriaga, L. (1991). *Pedagogía*. 17.º ed. Losada S. A.
- Martínez Rizo, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Anthrophos Editorial, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, J. (1995). *Teoría de la información documental y de las instituciones documentales*. Síntesis.
- Martínez, U. M. J. (2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. La Muralla.
- McCornick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículo en los centros escolares*. Morata.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1993). *Saber. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en básica primaria*. Colección Documentos Saber 1. Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación. MEN.
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el curriculum. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 3-18.
- Moreno, T. (2016a). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. En *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (pp. 25-97). Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Moreno, T. (2016b). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el curriculum. En *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (pp. 98-121). Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Moreno, T. (2016c). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, V., Méndez, M. y Arteaga, T. (2015). Un enfoque innovador de la calidad educativa en la agenda post-2015. En *Debate sobre calidad educativa: Grupo de incidencia en política educativa* (pp. 57-68). Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe [CEAAL].

- Niño, L, Tamayo, A, Díaz, J. y Gamma, A. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. (2001). Tendencias de evaluación de docentes. *Opciones Pedagógicas*, 24, 45-57.
- Niño, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Opciones Pedagógicas*, 25, 27-43.
- Niño, L. (2003). *Las tendencias predominantes en la evaluación docente*. Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa. Bogotá.
- Niño, L. (2005a). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Niño, L. (2005b). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. *Opciones Pedagógicas*, 31, 43-69.
- Niño, L. (2008). La metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes. *Opciones Pedagógicas*, 37-37.
- Niño, L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Niño, L. y Gamma, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, 64, 37-64.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A. (2015). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A. (2016). *Competencias y currículo: problemática y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe y LLECE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005a). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Educación para todos, el imperativo de la calidad*. Unesco.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005b). *Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). *Informe de seguimiento de la ept en el mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Unesco, OREALC Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Framework for Action Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/wef-framework-for-action.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2008). *Teaching, learning and assessment for adults: Improving foundation skills*. OCDE.
- Ortega, P., López, D. y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bonaventuriana.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). *Investigación alternativa: por la distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. Universidad de Chile.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). *Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación profesorado*. Universidad de Granada.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. En D. Hamilton et al. (Eds.), *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation* (pp. 6-22). Macmillan.

- Pedró, F. y Puig, I. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Paidós.
- Pérez Bustamante, J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Gedisa.
- Pérez, A. (1993). *Modelos contemporáneos de evaluación*. Cuadernos de Educación, 143, 20-35.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone (Ed.), *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Paidós.
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya.
- Porrás, E. (2004). La evolución de los paradigmas y modelos evaluativos. Visión histórica. *Revista Internacional Magisterio*, 10, 44-47.
- Programa de la Reforma Educativa para América Latina [PREAL] (2003). Un llamado a la responsabilidad por los resultados. En *Rendición de cuentas en educación* (Serie Políticas N.º 15, pp. 12-16). PREAL.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>
- Ruiz, L. D. (2005). *La educación pública entre tendencias globales y nuevos escenarios del conflicto*. IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes que Investigan desde la Escuela. Rio Grande do Sul, Brasil, Brasil, 24 a 29 de julio de 2005.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (1997). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Colección Respuestas Educativas. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana*. Narcea.
- Schriewer, J. (1977). Sistema mundial y redes de interrelación: la internalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(15), 21-58.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives on curriculum, evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association [AERA] Monograph Series on Curriculum Evaluation, N.º 1. Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.

- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá [SED]. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. SED.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie de herramientas para la educación básica*. SEP.
- Stake, R. E. (1975). *To evaluate an arts program*. University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25.
- Sverdlick, I. (2008). Investigación educativa, evaluación y pedagogías críticas. De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. *Novedades Educativas*, 209, 29-35.
- Tamayo, A. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Tamayo, A. (2005). *Calidad educativa y políticas públicas en contextos de incertidumbre*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uribe, J. (2005). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Vargas, G. y Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Educación Superior y Desarrollo*, 5, 7-37.
- Vasco, C. (1998). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE].
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 20, 149-187.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684.

Índice temático

A

Acción educativa, 49, 87, 116, 177

Actividad crítica de aprendizaje, 89

Autoevaluación, 64, 71-72, 74-75, 88, 90, 92, 114-115, 123, 128, 133, 137-138, 147-148, 156-157, 168, 171, 174, 181, 187, 190, 199, 203, 208

Autonomía, 11, 14, 16-17, 28, 40, 60-61, 64, 70, 78-79, 101, 123, 127, 133, 147, 152, 194, 218, 221

C

Caracterización, 21, 28, 31-32, 35, 95, 132, 146-147, 159-160

Coevaluación, 72, 74-75, 88, 92, 114-115, 123, 133, 138, 157, 174, 190, 199, 208

Competencia(s), 14, 16-17, 25, 27, 40, 51, 54-59, 64, 67, 69-71, 73-74, 77-78, 90-91, 100, 102, 110, 119, 121, 123-124, 126-127, 132, 140, 144, 151, 153,

155, 157, 162, 164, 167, 173, 180, 183, 192, 198-199, 203, 208-209, 213

Conductismo, 146, 159

Constructivismo, 173, 176, 196

Constructivista(s), 15-16, 25, 42, 61, 67-69, 77, 85, 103, 134, 173, 178

Contenidos, 15-16, 40-41, 72-76, 101, 113, 115, 124, 132, 155, 162, 170, 182

Crítica educativa, 177

Crítico, 11, 14-17, 19, 28-30, 39, 46, 57, 67, 69-73, 79, 83, 87, 91-92, 101-103, 109, 116, 118-121, 125, 128, 133, 147, 176-177, 184, 196, 201, 213

Cuantificación, 114-115, 120

D

Democracia, 173

Democrático, 16, 86

Didáctica(s), 69-70, 75-76, 105, 110-111, 113, 120, 124, 126-127, 133, 137, 144, 149, 151, 161-162, 167-169, 173, 181,

190, 196–198, 200–201, 203,
205, 207–209

Dimensión social, 176, 196

Disciplina, 50, 109, 209

Disciplinar, 124, 192

E

Enfoque pedagógico, 68, 73

Epistemología, 11, 28, 45, 70, 83,
109, 123, 144, 177

Equidad, 51, 71, 127, 192

Estado del arte, 11, 13, 15, 17,
19–20, 23, 25–26, 28–30, 32,
37, 39–46, 109, 132, 165

Estado evaluador, 53, 58, 60

Estrategias didácticas, 113, 144,
181, 200–201, 203

Estrategias pedagógicas, 163, 204

Experiencia(s), 21, 39, 111, 116,
124, 140, 158, 166, 170, 176,
178, 182, 185–186, 190, 192–
193, 195–196, 208, 214

Experimentación, 58, 189, 197–
198, 200, 202, 207–208

F

Formación, 13–14, 17, 19, 26–29,
31, 39–42, 45–46, 51, 57–58, 67,
74, 78–79, 84, 86, 101, 111, 113–
114, 116, 118, 123, 126, 133,
136–138, 158, 161, 165–166,
168, 172–173, 181, 209, 213

G

Globalización, 55, 113, 124

I

Icfes, 55, 57, 78, 157, 175, 213

Inclusión, 117, 192

Instrumento de control, 102, 121

M

Mercado, 14, 27, 51–53, 56, 58,
60, 172, 175

Metodología(s), 11, 19–20, 23, 26,
29, 39–41, 43, 57, 71, 74–75,
77, 83, 88, 101, 103, 110, 114,
127, 135, 142, 144, 163–164,
167, 181, 197, 203, 208

Metodología comparada, 19–20,
23, 26, 29, 39–40, 43

Modelo neoliberal, 175

Modelo pedagógico, 67–69, 77,
134, 141, 144, 148, 158, 177

N

Neoliberal(es), 11, 14, 28, 52, 55,
58, 60, 171, 175, 180

O

Observación, 88, 125, 149, 155, 157, 163, 175, 178, 202

P

Paradigma cuantitativo, 166, 173

Pensamiento crítico, 15–16, 57, 92, 116, 118, 128, 176, 184, 196, 213

Poder, 14, 49, 62, 69, 77–78, 88, 114–115, 193

Política(s) educativa(s), 11, 16, 14, 20, 25–33, 47, 49, 50, 52, 54, 56–57, 60, 78, 99, 102, 113, 119, 160, 166, 175–178, 183, 207, 212

Política(s) neoliberal(es), 52, 55, 58, 60, 180

Política(s) pública(s), 15, 49, 51, 136, 211

Praxis, 13, 111, 120, 194

Proceso de aprendizaje, 69–70, 73, 77, 85, 102, 104, 121–122, 133, 135, 137–138, 144, 148, 158, 161, 171, 181, 188, 193, 201, 203–204, 208

Procesos evaluativos, 58, 103, 143, 150, 157, 185, 191, 199, 201

Productividad, 50, 54

R

Racionalidad práctica, 88, 91

Reflexión pedagógica, 192

Reformas educativas, 223

Rentabilidad, 53, 78

S

Saber(es) disciplinar(es), 115, 120, 124, 192

Síntesis didáctica, 76

Socialización, 104, 164, 191

Sociología, 43

T

Técnica(s), 15, 19, 26, 39, 42, 45–46, 55, 58, 64, 67, 72, 78, 83–86, 88, 101–103, 110–112, 114, 124–125, 127, 143, 152, 172, 175

Técnico, 14–15, 17, 19, 25–27, 39, 52, 54–55, 58, 67, 110, 113–115, 123, 125–126, 143, 146–147, 175, 184, 192

Teoría pedagógica, 135

Índice onomástico

A

Aguerrondo, 27
Álvarez, 59, 84, 86–87, 89–91,
121, 124
Apple, 52, 58
Ardila, 25, 143, 196
Arias, 25
Arredondo, 40, 116

B

Barahona, 120, 124
Barbier, 89
Barnett, 123
Barrera, 191
Bereday, 32, 34–35
Bishop, 90
Bloom, 76, 83, 85, 90
Bolívar, 145
Bórquez, 111–112
Brígido, 40, 43
Bustamante, 89, 212

C

Caballero, 42
Cabrerizo, 75
Calvo, 29, 41, 44, 176
Camargo, 30, 132, 147, 154, 183
Cárdenas, 153
Carpenter, 77
Carrillo, 54
Cassasus, 53
Castañeda, 206
Castillo, 75
Cerde, 89
Ceri, 63
Chevallard, 90
Chomsky, 90
Cifuentes, 29, 41, 209
Colom, 49
Cols, 90
Coria, 43

G

Gimeno, 51, 75, 89
Gómez, 181, 200
González, 4, 75, 138, 157–158,
190, 201
Guba, 83
Gvirtz, 43

H

Hamilton, 84, 86, 90
Heritage, 121–122
Hernández, 74, 89, 171, 214
Hiebert, 77
Hilker, 32, 34–35
Hoyos, 29, 32–35, 42

D

De Zubiría, 60, 90
Denzin, 45–46
Díaz Ballén, 6, 40, 43, 52, 60,
111, 166
Díaz Barriga, 53, 84, 109, 113
Díaz Borbón, 52–53
Domínguez, 49

E

Epstein, 40
Espinoza, 49
Estrada, 60

F

Felder, 90, 156
Fernández, 53, 64
Ferrerer, 89
Flórez, 67, 69, 132, 190
Föster, 120, 124

I

Iyanga, 49

J

Jiménez, M., 39–40, 136, 151
Jiménez, S., 39–40, 136, 151

G

Gamma, 58, 60
García Carrillo, 54
Gardner, 68
Gentili, 117, 119

L

Luzuriaga, 29, 43
 Lincoln, 45–46, 83
 Lipman, 63
 López, 4, 171
 Lozano, 25

M

Martínez Boom, 56
 Martínez Comeche, 40
 Martínez Rizo, 63
 Martínez Usarralde, 43,
 McCornick, 51
 Méndez, 86, 89–91
 Molina, 182
 Monedero, 90
 Morales, 158
 Moreno Olivos, 6, 86
 Muñoz, 117, 119, 165

N

Niño, 6, 18, 50–51, 58, 62, 75,
 90, 115–116, 123, 136, 155,
 165, 196

O

Ortega, 120, 138, 148, 153
 Ortiz, 152–153
 Osorio, 29, 41

P

Pabón, 25
 Páramo, 39, 83
 Parcerisa, 51, 53, 113
 Parlett, 84, 86, 90
 Pedró, 51
 Peña, 153
 Perafán, 6, 90
 Pérez, 75, 89, 189, 198–199,
 204, 207–208, 211, 215, 218
 Perkins, 77
 Pinar, 118
 Porras, 90

R

Raventós, 34–35
 Rodríguez, 191, 194, 199
 Rojas, 120, 124, 141, 190

S

Sánchez, 155, 181, 202
 Santiago, 199
 Santos Guerra, 56, 74, 85–86,
 88–90
 Schriever, 43
 Scriven, 83, 85, 89–90
 Silverman, 90, 156
 Stone, 68
 Stufflebeam, 83, 85, 89–90
 Sverdlick, 46

T

Tamayo, 67, 76
 Tiana, 52
 Toranzos, 64
 Torres, 54, 156, 215, 219
 Tyler, 83, 85, 89–90, 148

U

Uribe, 29, 40–41

V

Vargas, 29, 41, 44, 156
 Velásquez, 49
 Verger, 51, 53, 113
 Vergnaud, 90

Sobre la autora

Ragnhild Guevara Patiño es doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación y especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, magíster en Salud Mental Escolar de la Pontificia Universidad Javeriana y psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia.

Actualmente es docente orientadora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Ha sido par evaluador de diferentes libros y artículos académicos y ha impartido conferencias en México y Colombia.

Autora de los libros *Representaciones sociales de la evaluación docente universitaria* (2017) y *La evaluación del aprendizaje: del paradigma positivista al crítico* (2018), así como de artículos académicos en revistas especializadas.

Correo electrónico: rguevara04@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5389-4445>

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN BOGOTÁ:
UN ESTADO DEL ARTE (2002–2012)
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2026



Evaluación del aprendizaje en Bogotá: un estado del arte (2002–2012) ofrece una lectura crítica y rigurosa de la producción académica sobre evaluación del aprendizaje desarrollada durante una década en cinco universidades y dos centros de investigación de Bogotá. A partir del análisis de ochenta investigaciones, la obra explora los marcos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y políticos que han orientado el estudio de la evaluación en el campo educativo.

La autora propone un ejercicio reflexivo que examina las tensiones entre modelos de evaluación centrados en la medición, la estandarización y la rendición de cuentas, y perspectivas emergentes que conciben la evaluación como un proceso formativo, democrático y transformador. Desde un enfoque histórico-hermenéutico y una perspectiva crítica, la investigación analiza cómo las políticas educativas, los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas configuran los sentidos de la evaluación del aprendizaje.

La obra invita a repensar la evaluación más allá de su dimensión técnica, reconociéndola como un acto pedagógico, ético y político. En un contexto marcado por la estandarización educativa, este libro se convierte en una referencia clave para investigadores, docentes y responsables de políticas interesados en comprender y transformar las prácticas evaluativas en la educación.

